

المهارات القراءة والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الأستاذ الدكتور
محمد شعري مقلادي
معلمة العربية - جامعة الزرقاء

الدكتور
رائد قاسم عباس
معلمة العلوم الاجتماعية - جامعة الزرقاء







دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo

شركة جمال احمد محمد صحت وإخوانه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المهارات القراءة والكتابية

طريق التحسين والتميز في التعليم

رقسم التصنيف : 371.4

لؤلؤف ومن هو في حكمه : راتب قاسم عاشور/ محمد فخرى مقداد

موضوع الكتاب : للهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها

رقسم الكتاب : 20056/1286

الوصفات : مهارات القراءة طرق التعلم/ التعلم/ التدريس/

اللغة العربية/ أصاليب التدريس

مبانيات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمان - الأردن

حقوق الطبع محفوظة الناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمان - الأردن
ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة نشر الكتاب ككل أو جزءاً أو تسجيله على أي صيغة
كالميت أو إلكترونية على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات صوتية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication may be translated,
reproduced, distributed in any form or by any means or stored in a data
base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher

الطبعة الأولى 2005م - 1426هـ

الطبعة الثانية 2009م - 1430هـ

الطبعة الثالثة 2013م - 1434هـ



النشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوانه

عنوان النشر

الرئيسية : عمان - القيد في - مكتب البريد الأردني - هاتف : 992 6 5627049 - فاكس : 992 6 5627060

الفرع : عمان - عمادة القصبة الحديثة - سوق البزاز - هاتف : 992 6 4648950 - فاكس : 992 6 4517640

مستودع بريد 7238 عمان - 11138 الفون

E-mail : info@maasira.jo Website : www.maasira.jo

المهارات القراءة والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الأستاذ الدكتور

محمد فخري مقلادي

مكتبة التربية - جامعة الخموك

الدكتور

راتب قاسم عاشور

مكتبة العلوم التربوية - الجامعة الأردنية



قائمة المحتويات

11	المقدمة
11	مفهوم اللغة
12	نشأة اللغة وتطورها
13	خصائص اللغة العربية
14	اللغة العربية لغة اشتقاق
15	اللغة نظام للتواصل الإنساني
16	الخصائص المميزة للمظاهر اللغوية كظاهرة اجتماعية
17	العناصر الثابتة للغة كنظام اجتماعي
19	ارتباط لغة الطفل بالنمو
22	مراحل النمو اللغوي
23	تكوين الكلام وإعداد الطفل قبل المدرسة

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

28	أهمية اللغة
29	وظائف اللغة
31	الوظائف الاجتماعية للغة
32	تعلم واكتساب اللغة
35	كيف يتعلم الأطفال اللغة
36	الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة
37	تعليم اللغة المكتوبة
39	مراحل النمو اللغوي عند الطفل
57	صفات خاصة لهذه الوحدة
58	قائمة المراجع الخاصة بهذه الوحدة

الوحدة الثانية

القراءة

61	القراءة للفائدة وللمتعة.....
61	مراحل القراءة.....
65	عوامل القراءة التفاعلية.....
67	مبادئ تدريس القراءة.....
76	بناء المعنى.....
78	مهارات الاستيعاب.....
82	الاستعداد للقراءة.....
84	تعلم الاستراتيجية.....
88	إدراك الطبيعة البنائية للتعلم.....
89	التصورات التي تدعم المدخل الحديث في تعلم القراءة (اللغة).....
90	النموذج التفاعلي للقراءة.....
95	استراتيجيات شائعة.....
97	طرق تعليم القراءة.....
100	تصنيف مشكلات القراءة.....
102	الكتابة.....
105	الاستماع.....
108	مستويات الاستماع.....
111	استراتيجيات تعليم الاستماع.....
118	الكلام.....
118	المحادثة.....
125	المناقشات.....
127	الندوة.....
129	التفكير الناقد.....

الوحدة الثالثة

طبيعة تعلم القراءة

- 135 طرق تعلم القراءة ...
- 140 معتقدات تتعلق بالقراءة ...
- 145 مدخل القراءة ...
- 151 محيط لأسرة وبنية تعلم القراءة والكتابة ...
- 154 مدحن تدريس القراءة ...
- 158 ممارسات التدريس للقراء المبتدئين ...
- 161 قراءة نصصة مشتركة ...
- 163 ماهيم المتصف بالسماء المكتوبة ...
- 161 مراجع الوحدة الثالثة

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

- 169 أسباب المشكلات المعوقة والقراءة ...
- 172 التقويم لجمعي وإحرائاته ...
- 173 مشكلات قراءة في اللغة العربية (التصنيف والعلاج)
- 175 الضعف بقرني ...
- 176 مشكلة لتأخر في القراءة ...
- 184 بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها عبد العالم (فليمنج)
- 185 تشخيص العيوب القرائية ...
- 187 تحليل لأخطاء ...
- 188 لغرض من تحليل الأخطاء ...
- 189 نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية RMI ...
- 191 مشكلات في الكتابة العربية ...

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

203. مفهوم الكتابة
205. أساليب كتابة
207. مهارات الكتابة
212. الخط الكتابة الوضعية
215. التعبير ماهيته وطرق تدريسه
220. التعبير لشعوي
221. أنواع انقصة
224. لتعبير لحر
226. صعب لتلاميذ في التعبير
228. علاج صعب التلاميذ في التعبير
229. لإملاء
230. مشكلات الكتابة العربية
241. طرق تصحيح الإملاء مزايها وعيوبها
242. أسباب الخطأ الإملائي
243. علامات الترقيم
248. أهمية علامات الترقيم
248. مواضع استعمال هذه العلامات
252. الخط
252. الغرض من تعليم الخط
254. أنواع الخط العربي
257. كيف يعلم الخط
260. نقصة
266. احيدر القصة ولعبتها في المجال التربوي

268	طرق تدريس القصة والوسائل المعنية في تدريسها و أثرها في تنمية الثروة اللغوية ...
270	التعبير عن القصة عن لا يحسن القراءة والكتابة
274	التعبير عن القصة عن يحسن القراءة والكتابة ..
277	الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات.
281	طرق تدريس لمحفوظات ..
289	تدريس المسرحية ..
295	أنوع المسرحية
299	التمثيل مدرسي ولغة العربية
302	الأنماط بلعوية (لقواعد) ..
306	طريقة تدريس لأنماط اللغوية ..
306	دور الألعاب التربوية في تعلم اللغة وتعلمها ..
311	لعب لقرءة في المرحلة الابتدائية ..
325	مراجع لوحدة الخامسة ..

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

330	المشكلات لقراءة في المرحلة الابتدائية الدنيا
338	معالجة الضعف القرائي ..
339	الوسائل لتشخيصية للضعف القرائي ..
343	علاج عيوب القراءة
345	نصائح عامة لتدريس اللغة ...
351	مشاكل الكتابة ووسائل تنمية الكتابة الصحيحة
363	أسباب ضعف الخط عند الطلاب
363	مقترحات لتحسين الخط عند الطلاب ..
367	مراجع الوحدة السادسة ..

المقدمة

اللغة

تقع اللغة في بؤرة الأحداث الإنسانية فواسطة اللغة تتوارث الأجيال خبرات أجدادها ومن سبقها. فاللغة هي التي حملت وما زالت تحمل الاكتشافات والاخترعات، وكذلك الأدب الربيعي وباللغة تسير أمور حياتنا اليومية. واللغة تلعب اندور الرئيس في توصيل البشر. وللغة شأنها شأن العلوم الأخرى اهتم بها العلماء وتناولتها دراسات مختلفة أبداها، كبرها ذات علاقة بالناحية الاجتماعية والنفسية والتكنولوجية للإنسان والمجتمع

ومن أقدم الذين اهتموا بدراسة اللغة، بايني - وقد درس التواحد السنسكريتية، وكذلك هناك إشارات عن اهتمام بعض الملوك الفرعونيين والصينيين، الذين اهتموا بدراسة اكتساب اللغة، كذلك اهتم اليونان بدراسة اللغة، مثل نشأة اللغة والعلاقة بين الكلمات ومعانيها، وتطبيقات مسائل المنطق على النحو، فشا الجدول حول طبيعة العلاقة بين الكلمات وأصواتها، علاقة اعتبارية أم منطقية. فقد أنكر كل من ديمقريطس وأفلاطون وسقراط النشأة الإلهية للغة

ونجح أرسطو انجماها علميا فقال بأن اللغة لا توجد الا بين البشر، وقرر بأن اللغة جزء من الطبيعة وأن المعاني من صنع البشر.

وأما انقريطس فقال: بنشأت اللغة من الطبيعة، وقد لعبت مدرسة الإسكندرية دورا في تخرج جيل من النحويين

أما الرومان فقد أخذوا من اليونان الكثير واهتموا باللغة من أجل السيطرة على أجزاء الإمبراطورية الواسعة. واعتقد المسيحيون أن اللغة هي لغة الله واهتموا بها كأداة نشر لدين، كذلك عني المسلمون بها من أجل نشر الدين ودراية القرآن الكريم، وبدأ «مسمون دراسة النحو مثل أبو الأسود الدؤلي واهتم العرب مثل ابن جني بشأة اللغة - وثار الجدول أهم اللغة موضوعة أم موقوفة (أي منزلة من الله تعالى)، فابن فارس قال بأنها موقوفة، وابن جني يرجع بأنها اصطلاح.

كذلك درس ابن سينا تشريح الأجهزة النطق قائل رسالة في ذلك (أسباب حدوث الحروف)، وكذلك الكتني كتب في تشريح الأجهزة المسؤولة عن النطق

أما أميل دور كايم قال أن اللغة شأنها شأن الظواهر الاجتماعية تنطوي على خصائص ذاتية من نوع خاص جداً، تختلف عن الظواهر العضوية التي تنحصر في بعض لتصورات وكذلك من الظواهر النفسية الموجودة داخل الفرد نفسه. شومسكي يرى بأن اللغة هي مقدرة مقصورة على البشر مستفدة عن الذكاء وبالفكر مشتركة بين جميع البشر، واستمر الجدل في تعاقب الأجيال بالاهتمام باللغة، حتى جاء علم النفس.

اهتم علم النفس بالسلوك اللغوي. حيث أكدت الدراسات على أهمية الحواس النفسية في اللغة والسلوك اللغوي. حيث يؤكد علم النفس أن دراسة لسلوك، هي دراسة لمعاني العقلية بطريقة علمية. واللغة سلوك بشري ولها صلة بالمعاني العقلية، وتشكل لغة جزءاً هاماً من فعاليات الإنسان المختلفة. وبها نستطيع دراسة التعامل الاجتماعي للإنسان. ويمكن إجمال أهمية اللغة في

- 1 - ثقافة وحضارة القومية تتشكل من خلال اللغة
- 2 - تقوم لغة بتشكيل معتقدات الأفراد وتوجهاتهم النفسية نحو الجماعات، ولأفراد
- 3 - تعتبر اللغة أداة من أدوات الحضارة.

نشأة اللغة البشرية وتطورها.

البحث في أصل نشأة اللغة ترجع إلى زمن قديم واللغة سمة فارقة بين الإنسان والحيوان، وترجع نشأة اللغة إلى.

- ضرورات يئية أو نظرية: يرى البعض أن نشأة اللغة كتغيرات صوتية مصاحبة للأفعال والحركات. وبداية اللغة عبارة عن إشارات صوتية تكشف عن مكونات وجدانية. مثل صرخة الخوف وضحكات المراحل، فكلما تكررت الموقف كثيرة تكررت إشارات-واكتسبت الطابع الإرادي، وتحررت من طابع الإشارة لوقتية إلى إمكانية الاستعادة.

- اللغة البشرية فطرة غريزية خاصة لدى الأفراد - في الجنس البشري. وهذا الغريزة خضعت للتطور الحضاري الذي أوصل التعبير عنها إلى الصورة التي نلاحظها في هذه الأيام. وبذلك أن هناك أصول مشتركة للغات في المعاني الكلية

- توقفية وأن اللغة هي لغة

علاقة اللغة بالأدوات التي يصنعها الإنسان

العروق بين لغة الإنسان ولغة الحيوان.

هناك تشابه بين السلوك اللغوي ، عند الحيوانات وكذلك عند الأطفال ، من خلال متابعة السلوك اللغوي وما يصدر عنه . من سلوكيات
أولاً ، العلاقة بين المخ واللغة.

يرجع السبب في عدم تكلم الحيوانات ، أن هناك تباين في تكوين النخاع والقدرات المرتبطة بمناطق المخ ، ذات العلاقة باللغة فهماً وإصداراً ، ويرى لعلماء أن مصدر الصوت في الحيوانات منطقتان عميقة في المخ . أما في الإنسان فهي قريبة في اللحم أو لقشرة الدماغية . حيث نجد أن الإنسان عند التعرض للإصابة يفقد الكلام بينما لحيوانات لا تنفذ السيطرة على الطرح كذلك وزن المخ 124 / من الجسم بينما عند الحيوان 60 / ويتزايد وزن المخ البشري بالتدريج البطيء.

ثانياً ، دماغ الدعة بقدرات عضوية وتفكيرية:

تشير الدراسات البيولوجية بين المخلوقات إلى أن في الإنسان جهاز صوتي مقدر يمكنه من إصدار وحدات صوتية كثيرة ومتنوعة وكذلك لديه القدرة على التقليد ، وقدرة على التمييز من ناحية التكوين أو الفهم والاستجاب ووجود الإنسان في مجتمعات جمعه قادر على ترميز وبناء الاصطلاحات الدلالية . مما لا يتوفر ذلك لدى المخلوقات الأخرى

خصائص اللغة العربية:

1- أنها متميزة من الفاحية الصوتية :

فهي أكثر اللغات السامية احتكاماً بالأصوات السامية، معتدلة في عدد الحروف، وتوزع الحروف في اللغة العربية توزيعاً عادلاً على المدرج الصوتي، وهذا يؤدي إلى التوازن والتانسجام بين الأصوات ، كذلك نجد أن وحدات اللغة العربية ثابتة على مدى العصور، والحروف في اللغة العربية لها عارجها الدقيقة والخطأ يقع في نطقها، وربما يكون خطأ عند الأطفال بسبب:

- 1- عدم اكتمال أجهزة النطق
- 2- قرب مخارج بعض الحروف
- 3- صعوبة تطويع اللسان لبعضها لدقتها

ومن الكلمات التي يتم بها الخطأ - (ث=س) (ق=ك-أ) (د=ر) (ص=س) (ض-
 و) (صرط-سراط)، (هدر-مذر)، (شمس-سمس) (قلم-الم) وواجب المدرس = أن
 يقدر الأداء لصحيح - لكي يتم الاكتساب السليم للغة.

مسئلة اللغة العربية :

ويقصد بذلك طراحيه الألفاظ للدلالة على المعاني ، والمرونة جاءت من :

- 1- الاشتقاق من أسماء المعاني والمصادر.
- 2- الاشتقاق من أسماء الأعيان - ومثل -مرمل
- 3- الاشتقاق من جملور الكلمات.
- 4- استخدام المصدر الصناعي.
- 5- قول بعض الكلمات الدخيلة.
- 6 تعريب
- 7 اسحت في اللغة العربية
- 8- الاستخدام المجازي.
- 9- ويلاحظ أن اللغة العربية يرتبط فيها الصوت بالمعنى: مثل الصراح، العويل،
 لتأوه، الأبيس، لثقتها، الضمضة، المهمة. وفي دنيا الحيوان صهيل، وهدير
- 10- قوة اللغة وثباتها في مصاوعة العامة.

اللغة العربية لغة اشتقاق

- 1- أنها لغة إعراب: أي أن اللغة العربية لها من القواعد والضوابط في أواخر
 ضبط الكلمات. واللغة العربية تفردت بين لغات العالم بهذه القواعد مع
 وجود لبعض هذه النواحي في اللغات الهندية، والجرمانية مثل اللاتينية .
 وكذلك العبرية والجيشية.
- 2- أنها لغة تتميز فيها الدلالات بتغير بنية الكلمات: مثل غَلِمَ - عَلِمَ، عَلِمَ، عَلِمَ، عَلِمَ،
 سؤال "ما سبب التشعب والاختلاف في اللغة الواحدة:-
 * لبيئات مختلفة التي عاشت لغة الإنسان فيها
 * مساحات الشاسعة التي انتشرت بين ريوها.
 * لحجاعات العديدة التي تحدثت فيها.

• التحرر من الزمان والمكان: فاللغة البشرية يمكنها إيصال معلومات حدثت في الماضي أو سوف تحدث في المستقبل ما يمكنها الحديث عن الأحداث الحالية. وكذلك تنتقل من مكان لآخر.

• الابتكارية: وهي قدرة البشر على إضافة معانٍ مختلفة جديدة عن تركيبات لغوية اشتقوها من مفردات قديمة وكذلك الإضافة المستمرة إلى معن اللغة.

اللغة نظام للتواصل الإنساني: إن دراسة اللغة ك نظام يتألف من مجموعة من وحدات تنظيمية تحكمها طائفة من العلاقات العضوية الإيجابية والتبعية الخلاقية لتلك علاقة ثنائي وتثلي وتلك علاقة تضاد وتناظر ويمكن تحديد أنظمة اللغة ضمن المستويات، المعوية

أولاً: المستوى الصوتي:

يعتمد المستوى الصوتي للغة الفرق بين الكلام واللغة، وكيف يعتمد الكلام على الدمج النصوتي للغة، وتأثير بحالة ناطقه وسمعه، بينما تستغل اللغة عن ارتباطها بدلت لإحار لصيق بل تقنين عام يجمع أصول الدلالات الصوتية، وقد فرق السحلة بين أصل حروف وفروعها.

فأصل الحرف عند أغلبهم طريقة نطقه ساكناً بعد هزة مكسورة - راب' وقد حدد مسيوه أصول حروف اللغة العربية في تسعة وعشرين حرفاً .

ثانياً: المستوى الحوي:

يتعلق هذا المستوى بطريقة تركيب الكلمات وبناء الجملة طبقاً للقواعد النحوية المبسطة ، ويتحدد هذا المعيار فيها على أساس توثيق قيامها على ما يفعله أصحاب اللغة المشهود لهم بالإضافة والدقة لا على ما يجري من لغة الكلام والتخاطب، وتكتسب اللغة سمته ك نظام من خلال قواعدها النحوية

ومن هنا تسمى دراسة المستوى الحوي إلى تحديد المقبول وغير المقبول من التراكيب اللغوية وكذلك تهتم بتجديد المظهر الخارجي للجملة مع الاحتفاظ بمعوليتها، لإدراك الطفل للقواعد النحوية ييسر بناء الكلمات والجمل مثل:

تحويل الفاعل إلى مثنى عندما يكون الفاعل بذكر على اثنين ، أو تائيث الفاعل في حال كونه الفعل مؤنث . ويتبنى إدراك هذه القواعد عن طريق اكتشافها بما يعرض عليه من تراكيب متعددة تناسب مستواه. وتشتمل على التحويلات المقصودة عن طريق التركيز على لشكل الخارجي للجملة ومضبوطاتها في البناء ، وكذلك يهدف المستوى

التحوي إلى التعرف على الترتيب السليم للجملة والفئة الإعرابية للكلمة ، والتحويلات المتعمقة بالنفي والاستفهام والأفراد والجمع.

ثالثاً: المستوى الصرفي

يرد النحاة أصل الكلمات إلى جذور تشكل منبع الاشتقاق لما يبرد من كلمات مرتبطة بهذا الجذر وتتفق كل هذه الكلمات في المعنى العام. وتختلف في المعنى الإضافي ، وقد نوص العلماء إلى هذا المعنى العام بعد دراسة الكلمات المتشابهة ، مثل

كتب - يكتب - كتب - كاتب - مكتوب - مكتب - مكتب - مكتب - كتب - هذه وغيرها من الكلمات تتفق في معنى واحد وهو الكتابة، وكلمات اللغة على الأغلب ذات طبيعة اشتقاقية وليست مفصلة وليست جامعة ظروف، وضمائر، وإشارات وحروف رابعا. المستوى الدلالي:

يرى علماء اللغة أن اللغة مؤسسة اقتصادية تتمكن بالقليل من الألفاظ أن تحصر ما لا حصر له من المعاني، والعلاقة بين الرموز اللغوية ودلالاتها ليست مقصورة على معنى اللغوي الذي نمنه في المعجم، بل نجد الرموز تخرج إلى معاني أخرى ذات بعد دلالي، فيها سمة مشتركة مع المعنى اللغوي وهناك معاجم لغوية أفردت صفحات واسعة لسرد المعاني الاصطلاحية أو الدلالية اللفظية . وهذا المعنى يأتي من خلال خبرات لشخص السدقة والبيئة النفسية التي تحيط بمدلوله الحسي (حسان، 1982)

الخصائص المميزة للظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية،

1- اللغة تلفظية التواتر

تكتسب اللغة خاصية التلفظية ، حيث يتناقل الخلف عن السلف معرقاتها أو عباراتها وأساليبها بحكم التراكبات التاريخية. وبذلك تكون اللغة بمثابة لغة التي يتلقى من خلالها، خلف عن السلف

2- العمومية والانتشار

اللغة تستخدم في مختلف المجتمعات البشرية رغم تنوع مفرداتها وتركيباتها، ودلالاتها لصوتية، التي تدخل في صميم حياتها وتنظيماتها.

3- النسيبة

اللغة تخضع لحاصبة النسيبة حيث أن ثمة أنماط معينة للحدث مطلوبة بالنسبة للموقف الاجتماعية المختلفة حيث يختلف استخدام اللغة باختلاف الطبقات الاجتماعية .
 الفروق الثقافية التي تعرض اختلافاً نسبياً بين اللهجات بسبب .

- اختلاف أساليب السلوك اللغوي المتعلقة بالكلام، والكتابة سواء كانت نثراً أو شعراً.
- اختلاف الدلالة الصوتية للحروف التي يتكون فيها كلمة واحدة.
- اختلاف دلالة الكلمات باختلاف المجتمعات الناطقة بها.

4- الجبرية

قول (أميل دور كايم) اللغة ضرب السلوك الذي يشار نوعاً من الانتماء والفهر الحارجي على الأفراد وذلك يرجع أن اللغة من صنع العقل الجمعي (لأننا اكتسبنا اللغة وتعلمناها من الجماعة بصورة تلقائية، وعن طريق التربية) لذلك لا نكاد نشعر بجبريتها لأنها مشبوة في وجداننا بحيث تستخدمها بصورة تلقائية.

5- التسديد وتبادل الاصماد

يحكم عوامل ثقافية واجتماعية خارج شعور الفرد، تمتلك اللغة «مكاساً» على وحدد الفرد وتفكيره بالصورة التي تجعل سلوكه اللغوي مرتبطاً بالمواقف الاجتماعية والثقافية للمعاجز الاجتماعية للمجتمعات المختلفة

6- التشبيه

لغة سلوك يتم المجتمع بأسره، وذو وجود خاص ومستغل عن الصورة التي تشكلت بها أسماء في الحالات الفردية، فهو سلوك يتكرر حدوثه، وبذلك يخضع للملاحظة والملاحظة والتحقق منها، سواء كانت اللغة في شكل دلالات صوتية أو صورة دلالات ومعاني.

العناصر الهندسية للغة كمنظومة اجتماعي (تصنيف ستيفارت شاين)

1- العنصر البشري

يشمل هذا التصنيف بالإضافة إلى أفراد المجتمع:

الفئة من اللعوبين بالوسائل التعليمية المختلفة

- أعضاء النجاء اللغوية.

- طائفة الكتاب والشعراء وكتاب القصص وهذه الفئة تسمى بالفردات والمعايير التي تحكم العمل والسلوك اللغويين.

2- التنظيمات اللغوية :

وهي التي يتم من خلالها تنظيم:

- السلوك اللغوي.

- الحفاظ على قواعد اللغة.

- التنظيم المعرفي.

- قواعد الصرف والاشتقاق وأقسام الكلام.

- دراسة فصائل اللغة والأصوات.

تحديد أوجه الالتقاء والمعارضة بين اللغة واللهجات المتفرعة عنها.

دراسة بدلالات اللغوية والأصوات وما يرتبط بها من معاني الكلمات

دراسة الاختلافات القائمة فيما بينها على مر العصور وفي مختلف الثقافات

٦ وسائل النظام اللغوي

1- تدعيم

2- شعر

3- قصة

4- نشر العربي

5- المعاجم العربية التي تعمل على تدعيم اللغة، والحفاظ على قواعدها ومعاييرها، وتأكيد لها لدى أعضاء المجتمع.

4- المنعصر الرمزي للنظام اللغوي،

وبعد هذا المنعصر من أبرز عناصر النظام اللغوي

- يعتبر كوسيلة أساسية للاتصال بين الجماعات البشرية

توفر للغة هذه الرمزيات بالنسبة لمختلف اللغات إلا أنها تتأثر بالطبع الثقافي

لمجتمعات المختلفة، ويكون مؤشرا للتمايز الثقافي بين المجتمعات.

5- متواضعات النظام اللغوي،

وهي مجموعة القيم والمعايير والمواثيق للغة، وأهمية هذه المتواضعات يكمن في :

- 1- تحقيق الانتظام داخل النسق اللغوي
- 2- تحقيق لانتظام بين اللغة والمحيط الثقافي والاجتماعي
- 3- يكسب اللغة إمكانية الحفاظ على وحدتها.
- 4- يوفّر للغة حماية من عوامل الفناء على مر العصور
- 6- وظائف اللغة بشكل عام،

- 1- تحقيق للأفكار والمعارف كيئات متميزة.
- 2- تفتح أمام لإنسان صفحة أفكاره فيستريح لأنه أطلق مكتوبا يطلب الإخراج عنه
- 3 نوفر لإنسان على أفكار غيره من الناس وتصله بمكونات نفوسهم
- 4 تخرج بالفكرة من ذهن صاحبها حيث كانت خافية الى عالم الحس والإدراك الخارجي فتخرجها في صورة بارزة ذات كيان ومعالم.
- 5- ترتقي بالقدرة العقلية أو الذكاء لدى الإنسان فيستلهم اللغة للتعبير عن ذلك
- 6 يبصّر الأفكار تصورا مبدها وتوضح المعاني في قوالب فنية.
- 7 يعتد عليه المجتمع في تحقيق أهدافه وإنجاح مراميّه
- 8 تنصّب حجة المجتمع المتطور والثقافات المريضة وانتشار التعليم

ارتباط لغة الطفل بالانحسار

منذ أيام لأول للولادة يلجأ الطفل إلى التعبير عن ذاته بالصرخ وسرعان ما يترجم ذلك إلى أصوات ومناخاة لا معنى لها ما تلبث أن تتحول إلى زمر من الكلمات، ففي الأول من سنوات عدة ينطق الطفل ببعض الكلمات المفردة ثم يركب في السنة جملا مؤلفة من كلمتين أو أكثر، وفي الرابعة يكتسب البنية اللغوية ، فالطفل لسوي على الأرجح يكتسب للغة في ثلاث سنوات حيث أن اكتساب اللغة ميزة أساسية من مميزات لعقل الإنساني

ففي لشهر الثالث نجد الطفل في حاجة للتعبير وميلا للمحاكاة لما يسمع إليه من أصوات، بالإضافة لقدورته لتعلم اللغة واكتساب المهارات، وفي مرحلة الستة أشهر يرافق نصح في أجهزة الحركة ، تنضج في الحواس، الاستقبال المثيرة والمؤثرات المختلفة حيث

فجده يتمتع بقدرة على الاستجابات كافة ومنها الاستجابة السمعية ، حيث تساعد الحواس على إدراك العالم الخارجي، ويكون الإدراك حسيًا
أما فهما للأصوات البسيطة للطفل فيكون من خلال إدراك عام لحاجات الطفل
الإنساني وارتباط لفته بلغة الغبط وعلاقتها بالفكر الإنساني.

يتم اكتساب البناء اللغوي على نسق واحد، بالنسبة إلى جميع أطفال البنية الواحدة
ويكتسب الطفل لفته عن طريق سماعه لجملة ما ومحاولته تكلمها، أما من حيث نموه
الإدراكي بالتمييز بين ما يحيط به من موامل وأشياء في بيئته الصغيرة كتمييزه بين
مام وبابا - غط وغطفي.

على مستوى المربيات:

فيكون غط غريزي مثل الأكل والشراب وغط إدراكي مثل السيارة والكتب

على مستوى السمعيات:

تمييز بين صوت الآخرين وصوت والدته ومن ثم صوت اختوتها، ثم أصوات
حيوان والإنسان ثم بين الصوت والصورة

إذن النمو اللغوي للطفل يبدأ منذ استماعه في الصغر إلى لغة الكبار، خدمة إليه
لحفظه وحذانه. وغالبًا ما تكون هذه مرفقة بإشارات وإيماءات مرتبطة بها. ثم مع مرور
الوقت ترتبط هذه الرموز الصوتية بالأشياء والعلاقات. فيتوصل لدى الطفل ذخر من
لمعني والمفاهيم ومن ثم يبدأ باستخدام رموز الكلام في تفكيره وكلامه

وتتضمن النمو نواح عدة، منها ما يتعلق بالخواص الجسمية ومنها ما يتعلق
بالنواحي العقلية والعرفانية

والبعض يتعلق بالنواحي الانفعالية ، إضافة إلى النمو المنسجم مع لدوافع
والانتماءات والسلوك، وهذه الأنواع من النمو تشكل وحدة متماسكة تؤثر في بعضها
مثل - لنمو لعقلي والانفعالي - والنمو الجسمي. وهناك خمس مركبات نظرية ضمن
النمو تنظم العلاقة التوافقية للطفل بالعالم الخارجي هي:-

1- قدرته على التواصل والتبادل.

2- قدرته على فهم المعاني.

3- ذخيرته من المفاهيم.

4- الخبرات والمحصل اللغوي.

5- قدرته على الحديث

ولا يمكن اعتبار فترة (بداية التلفظ) مرحلة محددة للانتقال من التعبير الحركي أو الإيمائي إلى تعبير التلفظي للطفل إذ أن بعضهم تصدر عنه الكلمات في الشهر الثامن- بينما يتأخر البعض إلى الشهر أو الشهرين، وقد اعتبر العلماء اللغويون أن عمر الذي يبدأ فيه لطف بالكلام دليل على نمو العقل، وكذلك لا يعتبر بداية الكلام دليل على نسبة الذكاء فربما يكون نمو المقررات والكلمات بدلالاتها وقيامها ببطء في المرحلة ومن ثم يبدأ تسارع في المرحلة اللاحقة للطفولة الأولى خاصة مرحلة ما قبل المدرسة وهذا ما أثبتته لعالم الأمريكي Smith في دراسته على الأطفال الأمريكيين حيث تبين أن معدل معرفة الطفل الأمريكي، من الكلمات الأساسية قبل الدخول للمدرسة (16 900) كلمة

تتميز الطفولة الأولى عقلياً بعلم التصريق بين الآن والأحر ويعتبر الطفل العالم امتداداً لمرضاته وحاجاته، وغالباً ما يكون النمو العقلي للطفل مصحوباً بانخفاض متسارع في الانفعالية، فعندما يتزامن النمو الجسدي والنمو العقلي ويتواردان نحو التكامل ملحوظ تطوراً واقعياً في شخصية الطفل فيتحقق شيء من البلوغ العقلي برؤيته للعلاقات بين الأشياء، كما يرتبط البلوغ العقلي بالبلوغ الاجتماعي، ولا معالي، إضافة إلى أن النمو العقلي هو حسيلة تكيف للطفل مع البيئة الخارجية بدأ بعدها مرحلة التميز بين الآن والآخرين

وتساهم لعوامل الاجتماعية في عملية النمو الجسدي حيث نلاحظ اضطراباً في النمو لدى الأطفال في بيئة ومستوى اقتصادي واجتماعي معين ويتضمن لنمو النفسي بعداً عقلياً وأخر انفعالياً فالطفل يتعلم بالتجربة التمييز بين الأشكال والأصوات المتعددة فيبدأ باكتشاف محطته ويتميز الأصوات التي ينادها ويرافقه تطور ملحوظ في القدرات السمعية، كما أن للعلاقة القائمة مع المحيط إلى جانب الفروق الفردية الثراء واضح في عدم تزامن البلوغ في نفس العمر بالنسبة إلى جميع الأطفال، فهناك الأطفال المبكرون ولأطفال المتأخرون، وتختلف معدلات النمو من طفل لآخر، إذن إن مفهوم العمر المعنى متداخل مع عوامل أخرى في الشخصية السابقة، والدافع والعلاقة مع المحيط

فحب الاستطلاع لدى الطفل من شأنه أن يزيد الثروة اللغوية ثغاف ومعان، ونتيجة الخبرات والتجربات اللغوية يدخل قاموسه اللغوي كلمات وتركيب جديدة ويصبح باستطاعته تفهم واستخدام كلمات ورموز لغوية جديدة لم يسبق له تحصيلها

1. هي عمر السنة والتصرف تقريبا يكون النمو الذهني سريعا مما يساعد على تكوين نقطة انطلاق لتبينة الادراكية والعقلية عنه.
2. وفي سن الثانية نلاحظ وظيفة أساسية أخرى في تطور أنماط السلوك اللاحقة، هي القدرة على تصورات.
3. أما بين الثالثة والرابعة فنلاحظ أن هناك فوارق بين الأطفال لا تتأثر بالعامل الزمني فقط، بل أن هناك أيضا الذكاء والمحصل اللغوي السابق، إضافة إلى ما اكتسبه من خبرات وتأثر بالبيئة ثقافيا واجتماعيا مع الأخذ بعين الاعتبار نموه الجسمي والعقلي، ففي هذا العمر لا يؤدي النمو وحده إلى بلوغ السمات الذاتية لمطلعين الحد المطلوب، فالنمو والاكساب عاملا مكملان لبعضهما الآخر.

مراحل النمو اللغوي.

نمو اللغوي يكون من خلال عدة مراحل مختلفة ذات علاقة داخلية بين المراحل وهي

مفهوم المرحلة:

يرى أصحاب المدخل السلوكي أن المرحلة لا تعدو كونها مفهوم تحصيلي وصفي ود الفرق بين مرحلة وأخرى سرعة الاستيعاب وكمه، وكما الخبرات المتعلقة، ومن ثم يتم الانتقال بين المراحل عن طريق الإضافة التدريجية، فخط مرحلة يكون فيها كم الممرات عدد (2) كلمة، وتلك عدد كلماتها (20) كلمة وبعدها مرحلة 200 أو 2000 كلمة وهكذا... وبهذا يكون الفرق بين كل مرحلة وسابقتها في كم الممرات التي أضفتم إلى معجم الطفل.

يقرب من هذا المفهوم اتباع المدخل التكتيفي الذي يرون في النمو تكتيفا لقدرات لأطفال سابقة التكوين وأن اختلف الفريقان في طبيعة التحديد للمراحل، فهم يربطون بين العمر الزمني والمرحلة، ويسود عندهم الربط بين مفهوم المرحلة في مجال لتضخ الفسيولوجي وبين مجالات النمو الأخرى، فهناك مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة ومرحلة لشيخوخة ويمكن لمرحلة الطفولة أن تشمل مرحلة أكبر ومرحلة المشي ومرحلة ما قبل البلوغ... وهكذا تتميز كل مرحلة بإظهار قدرات خاصة بها أو تكتيف مهارات ثمانية معينة

المدخل التفاعلي: يرون بأن النمو يتم من خلال التفاعل بين العوامل لنظرية ذاتية لشأ وبين العوامل البيئية خارجية المنشأ، وتتمثل كل مرحلة عتصم بمميزا كميا ونوعيا عن سابقتها أو نيتها، ولا يعني ذلك اتصال المراحل، فالعلاقة بينهما عسوية تتسلخ كن مرحلة عن سابقتها، فمراحل النمو ليست مجرد إضافة تدريجية لقدرات الخيرة بقدر ما هي خطوات

تتشكل ظهور تراكيب مستحدثة في صورة أساليب جديدة للتعامل مع الخبرة واستيعابها ، ولد ، فإن رؤيتهم لمراحل النمو اللغوي لا تتحدد من خلال المفردات اللغوية ، وإنما من خلال التبدل النومي في مستوى فهم وإصدار التراكيب النحوية ونوعية هذه التراكيب بين المحس والتجريد ، فالمرحلة الأولى هي مرحلة ما قبل المتطورات اللغوية ، والمرحلة التالية هي الكلمة الواحدة ، ثم ، لكنمتين ثم الجملة البسيطة ثم الجملة المعقدة ، بينما تتطور المفردات من المحس ، المجرد ومن إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات المعقدة. وهذا التقسيم يمكن أن يتفق مع مفهوم النمو ، حيث أن التغير الذي يشير إليه النمو اللغوي يمثل إعادة تنظيم لبنية المرحلة وليس مجرد إضافة لها

تكون الكلام وعداد الطفل قبل المدرسة ،

إن امتلاك أصحية الكلام عملية معقدة فهناك عدد كبير من الخصائص العديدة لتطور الكلام. وهذا يتوقف على:

أ - الحاجة الفسيولوجية للطفل.

ب - سمات نصية الطفل.

ج - ظروف التربية.

د - طابع الكلام المحيط بهم

ويكسر تقسيم الأطفال من حيث بداية الكلام ، إلى:

أ- أطفال يبدأون الكلام في وقت مبكر.

ب- أطفال يبدأون الكلام في وقت متأخر.

ج- أطفال يبدأون الكلام في وقت متأخر كثيرا وهذا يشير القلق لدى الوالدين.

ويمكن أن نقول أن عملية الكلام تتكون بصور مختلفة ومن الأمثلة - مما ينجأ إليه الوالدان في الذهاب إلى الأطباء في أبنائهم ، والطفل الذي يمتلك جهاز نطق سليم وجهاز سمع سليم لا بد أن يتكلم - وتطور عقلي سليم ، وربما أن لطابع الخجل دور في عدم التكلم حيث نجد لطفل يفهم ولكنه لا يتكلم.

وعملية الكلام تحتاج إلى

أ- معرفة الكلمات.

ب- إرادة الطفل للتعبير.

ج - عسى الوالدين تنظيم ومتابعة عملية الكلام

د- التزام حد الوسط في الكلام

هـ- عدم إجهاد الطفل في الحديث ومراعاة الفروق والخصائص الفردية

و- مراعاة لوالدان إدقة التلفظ وصحة التشديد وزيادة رصيد الكلمات

ز- مساعدة الطفل في إدخال الكلمات والتعبير الجديدة ووظيفتها بشكل منطقي.

ح- تدريب الطفل على عرض أفكاره

بعد دخوله المدرسة وهو التمر الأول في حياة الطفل، وهنا يتقبل من الطفولة المبكرة إلى الدراسة المنظمة ونلاحظ استملاء الطفل لتقبل المعلومات ويصبح:-

أ- تسيير الحياة للطفل بما يتفق وقدراته.

ب- تحديد المعارف التي يجب أن تقدم للطفل في هذه المرحلة

ج- تحديد المعارف التي يجب أن تُحجب عن الطفل

نظرة الاباء إلى التعليم

وفي هذا الموضوع تبرز عدة أمور يجب مراعاتها ومنها:

أ- هل الطفل قادر على مراقبة التعليم.

ب- أن يراقب الطفل بشكل منطقي.

ج- هل يستطيع الجلوس بهدوء.

د- هل اشعور بالروح الجماعية متطورة هذه

هـ- هل يستطيع أن يقدم نفسه بنفسه.

ومن الأمور التي تساعد الطفل على النمو اللغوي

أ- تحسين الحواس- تعريض الدماغ إلى كثير من الرؤية والسمع

ب- التطور الحسي يؤدي إلى التطور العقلي.

ج- إيقاظ حب المعرفة لدى الطفل.

د- تشجيع الطفل على رؤية خصائص الأشياء واكتشافها.

هـ- تربية الطفل على حب المعرفة.

و- تعليم الطفل الإصغاء.

ز- التركيز على الحقائق الصحيحة.

ح- تعليم الطفل لسمع والإصغاء - وسائل ومفكر.

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يذكروا لعناصر التي تتكون منها اللغة وأهمية كل عنصر من هذه العناصر في البناء اللغوي
- 2- يبينوا وظائف اللغة العربية المتعددة في اتصال التلاميذ بمجتمعهم وتكيف معه.
- 3- يشرحوا أمس تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- 4- يسمروا على الاستعداد لتعلم اللغة والعوامل المؤثرة فيه.
- 5- يوضحوا أهمية بناء استعداد لتعلم اللغة العربية.
- 6- يطبقوا أساليب تنفيذ برامج تنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية
- 7- يذكروا مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال وعلاقتها بعناصر ومكونات لغة
- 8- يوضحوا العلاقة بين نمو لغة الطفل وجهازه النطقي ومستواه المعرفي
- 9- يربطوا اللغة بالمواد الدراسية الأخرى.

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

مفهوم اللغة

اللغة: النسخ، وأصلها لغوة فحللوا وأوها، وجمعوها على لغات كب جمعت على لغون، واللغو النطق يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي يلقون بها، وربما كانت لغظة لغة، مأخوذة من لغظة.. لغو غرس، اليونانية ومعناها كلمة (السيد، 1980، ص 11).

واللغة في الاصطلاح: نظام عرقي مكون من رموز وعلامات يستغلها الناس في الاتصال بعضهم البعض، وفي التعبير عن أفكارهم أو هي الأصوات التي يبدئها جهاز النطق لإساعي، وتلونها الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع لمعين، واللغة بهذا الاعتبار لها جانب اجتماعي وآخر نفسي (رجيب، 1998، ص 16).

واللغة بشكلها الظاهر منظومة من الرموز الصوتية أو المكتوبة التي ترمز بها إلى المعاني والأفكار يتدخل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستغلونها في أمور حياتهم وفيه يتم تواصل والاتصال والتعامل بين الناس، وتقل ثقافة الأبناء والأجداد إلى الأجيال القادمة، واللغة الصوتية لا بد من وجود للتكلم والمخاطبة معا في نفس الوقت كي يتم التواصل والاتصال ولكن ذلك لا يتيسر دائما لذلك اضطر الإنسان إلى اختراع طريقة أخرى في حالة بعد المسافة أو الزمن فلجأ إلى الرسم، ثم اخترع الكتابة.

والشائع لغة هي أنها مرآة تعكس الفكر ووسيلة للتعبير عن المعاني والأشياء وتوصيلها أو تبادلها، فقد عرفها هنري سويت بأنها التعبير عن الفكر عن طريق لأصوات للغوية، وعرّفها العالم الأمريكي (سابير) بأنها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرفقت عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره (عبد الحليم، 1990).

ويرى شولتز أن اللغة العربية هي مفتاح اللغات السامية، ويرى البعض أن لبدو العرب كانوا أول من تكلم باللغات السامية وقد دلت اكتشافات منية أوهاريت الكنعانية أن عربية هي المرجع والمصدر والقياس الحقيقي للتعرف على اللغات السامية (مغصوب،

(1982)

أهمية اللغة:

تعتبر الأمم بلغاتها فهي رمز كيانها، وهنوان شخصيتها، ومستودع تراثها الحضاري والثقافي والعقائدي، وملاك وحدتها القومية، وأمل غذاها المشرق ويمكن أن نخصص أهمية اللغة العربية في:-

- تعد وسيلة تتلقى بها المعارف وأداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها، وساندة يطل منها على بيئته ومجتمعه، وسبباً يهتد به في الحياة في حاضرها وماضيها وأن ردود العقل الثائرة للتعامل الإنساني تشكل سلوك جمعي يجمع لتعرف على هذا العقل الجمعي بكل طقوسه وأفعاله.

تعد مقوما رئيسياً من مقومات القومية العربية ومحوراً رئيسياً تدور حوله كل أركانها، حافظت عليها من التبدد والتفكك، وجمعت بين أبنائها، ووحدت صفه لعرب وربطت بعضهم ببعض سياسياً وثقافياً واجتماعياً.

بعد النجاح بها من شروط النجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين أنها من أهم وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة سير أمر المجتمع، فقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة والجنس، والدين واعدادات وغير ذلك من انوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذ كانت لغتها وحدة، يظهر ذلك في الدول العربية، وعند الإنجليز والأمريكيين الذين تفرص الدول، لاستعمارية على مشرقها في أكبر رقعة في العالم لأننا نكتب بهد، العزو لتقافي ثوباً وميولاً لا ت حصل عليه بطريقة العنف، والغزو المادي العسكري

من ذلك تبرز أهمية اللغة في معرفة السلوك الإنساني يمكن أن يكون له قيمة كبيرة في محاولة فهم ومعالجة ظروف الوجود، وأيضاً المساعدة على فهم الشخص لنفسه، ولأعماله، ولخواصه، وعواطفه وآماله.

- تعد السجل، لحي الحضارة العربية عريقة لا تملك أن تقطع التواصل بين هذه الحضارة وبقايا الرأسمال، ولن تصد حضارة جديدة أمام التيارات الفكرية والثقافية في العالم المعاصر ما لم يكن لها سند واتصال وثيق بأصول حضارية عريقة كذلك استي نعم به العرب في تاريخهم الطويل.

- من ذلك فاللغة أداة للتعبير من خلال عرضها للأفكار والافعال والمكتوب منها يعد أداة لتسجيل الخبرات والتجارب والأفكار والمشار.

- تعطي القدرة على من يملك حاجتها على التوجيه وتغيير اتجاه من يوجهه، إليهم بالحطاب، فالكلمات المختارة فعل السحر في الفوم، وفي كل مجتمع بشري كلمات تفتح مغالب القلوب، وألفاظ تطلق القوى من عقالها (عبد القادر، 1991، خطيب، 1991، فصل لله، 1998).

وظائف اللغة.

يسغل الإنسان اللغة في كل أمر من أمور حياته ومع ذلك فإن أهمية اللغة لا ترجع إلى كثرة استعمالها بقدر رجوعها إلى الوظائف التي تحققها، وعلى الرغم من تعدد وظائف لغة في حياة الفرد والمجتمع إلا أننا نحصر منها الوظائف الرئيسة التالية :-

أولاً أداة تفكير . وقد دار جدل حول قضية هل اللغة ضرورية للتفكير بحيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدونها؟ أو أنها غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيراً مجرداً من الألفاظ والجمل والتعبيرات ولا يحتاج إلى اللغة إلا حينما يرغب في التعبير عن أفكاره.

هذا يجمع غالبية العلماء أن هناك صلة قوية بين المعاني والألفاظ أو بين الصور الذهنية، والصور التعبيرية، بحيث لا يمكن العقل بين المعاني والألفاظ كمثل لفظة تحمل في طياتها شحات من المعاني لا تفصل عنها، ولا يستطيع الإنسان أن يفكر إلا بسط، ولا يلفظ إلا يفكر، وكل فكرة تشرق في ذهن تظل غامضة عاتمة غير واضحة يعورها، البسيط والتحديد حتى يصفاها في قالب لفظي يحددها ويعبر عنها وأن هناك توافق بين التعبير ولغة من حيث أن ما يفهمه الإنسان مرتبط بمحصوله اللغوي، أي أن المقدار الذي يستوعبه الإنسان من الألفاظ والكلمات يدل على المستوى العقري، الذي ارتقى إليه، وكذلك ترتبط قدرة الإنسان على التعبير بمقدار ثروته اللغوية. واللغة تدخل في تحديد وتركيب أنماط الفكر في المجتمع الذي تسود فيه سواء أدرك الناس ذلك أو إن لم يدركوه. فالتناس خاضعون إلى حد كبير بركة اللغة. وأنه لمن المسلم به حالياً لدى جل العاملين في ميدان علم نفس اللغة أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة وثيقة، فمتنما تقول بأن اللغة تؤثر في الفكر أو أن الفكر يؤثر في اللغة لا نقصد أنهما شيان مختلفان تمام الاختلاف ويؤثر أحدهما في الآخر (عبد القادر، 1991، الحمداني، 1982).

وكما سبق أن ذكرنا من كون اللغة ظاهرة إنسانية لأن الإنسان وحده هو الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة أو عموميات،

ثالثاً: أداة تعبير: تعتمد وسائل التعبير التي يستخدمها الإنسان فمن وسائل التعبير وأدواته الصلحك والصراخ، والغناء والرقص، أما اللغة بطلا وكتابة فمن أرقى وسائل التعبير، بما يتمكن من التعبير عما يهيجها أو يقلقها، وعما تحتاج إليه ونظفها، وعما تحتاج إليه ونظفها، وبها يتم اتصال الإنسان بغيره اتصالاً يمكنه من الحصول على بعض ما يريد، فأسس فاهمون إلى حد كبير لرحمة اللغة التي يتحد بها أداة ووسيلة للتعبير عن فعالم الواقع أو حقيقة يرتكز إلى حد كبير بطريقة لا شعورية على العادات اللغوية الجماعية (عبد الحليم، 1994)

وأبعد. أداة تسجيل: وحفظ للتراث الثقافي والحضاري واستمراره: حيث يتم عبر طريق الله تسجيل حبرات وتحجارب وأفكار الآخرين، فباللغة استطعنا أن نلم بأفكار تعلماء ولشعراء والكتاب وبها نتتفل أنكارنا وشعرنا إلى الأجيال اللاحقة، ولولا للغة لضاعت مبادئ قديمة وفقدت الحضارة الإنسانية سمة التواصل وبذلك تكون اللغة عاملاً من أهم العوامل حفظ التراث الثقافي والحضاري.

وأن اللغة هي الجسر الذي تمر عليه الثقافة عبر الأجيال بالإضافة إلى أنها تحفظ بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل، إذ أن كل كلمة تحمل في حياتها خبرات بشرية ولولا لغات الأقدمين لما عرفنا شيئاً عن غيراتهم فاللغة تحفظ التراث وتقل الخطأ، ولهذا كانت لغات الأمم الحية حية مثلاً ولغات الأمم الميتة ميتة مثلاً، ولو كان أهلها يروحون ويموتون (نسيه، 1980).

الوظائف الاجتماعية للغة

لقد سبقت لإشارة إلى أن اللغة مهمة جداً في تحقيق التواصل بين البشر فتحترم اللغة لتحقيق لوظائف التالية :

- استعمال اللغة في المراسيم الاجتماعية : ويتجلى ذلك باستعمال صياغات لغوية معينة في المناسبات الاجتماعية ، فعند تلقي شخص نمره بقول "مرحباً" وتلقي أشكال التحية التي تلقى أو أشكال المجاملة التي تستعمل معلومات أخرى للسامع سواء كانت هذه المعلومات مقصودة أو غير مقصودة فمنها مستطع أن نجد اللغة التي يتمي إليها الفرد في المجتمع إذا كنا نعرفه من قبل .

وقد أحصى العالم البرت الوظائف الاجتماعية للغة فيما يلي:

أها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية ويرجع ذلك إلى كون لإنسان يستخدم للغة بقصد الدلالة على أفكاره وتجاربهم .
- أنها تحفظ مآثرات الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.

أنهم تعين الفرد على ضبط سلوكه وتكيفه حتى يلائم هذا السلوك تقاليد المجتمع وسوكه، وذلك باعتبارها وسيلة لتعليم الفرد.

أنهم تزود الفرد بأدوات التفكير، وما كان للمجتمع البشري أن يصل إلى ما هو عليه بدون التعاون، للعكري لتنظيم حياته . وبهذا تعد اللغة واحدة من أهم دعائم قيام المجتمعات، ذلك أنه لكي ينظم الأفراد في جماعات فلا بد أن يكون هناك قدر معين من التضام العام وتعد على أهداف هذه الجماعات وتحدد وسائلها لتحقيق هذه الأهداف أو للغة هي الوسيلة لتحقيق الاتفاق العام بين الجماعة، وتفضل العادات والتقاليد والمهذبات عن طريق اللغة، أي أن اتفاق اللغة إذا نتج عنه اتصال منه يمكن تكوين الجماعات وتنظيمها وتوجيهها وكذلك استمرارها.

هذه ومن أهم وظائف اللغة كما أشارت أغلب المصادر والدراسات من حيث إعطاء لمعلومات والحصول عليها بالإضافة إلى التعاون والسيطرة على البيئة والإقناع حيث أن هناك كثير من السلوك اللغوي الذي يبدو وكأنه نبرع بالمعلومات إلا أنه يستهدف السيطرة على سلوك الآخرين هنا ما تفعله الإعلانات التجارية أو وسائل الدعاية السببية، ونظير الوظيفة الاجتماعية للغة في كثير من النشاط اللغوية، فلا تخلو المؤلفات العلمية من وظيفة دعوية سفلية علمية معينة أو تقيدها، بالإضافة إلى دورها في الحفاظ على التراث وجزء .

الطغوس لدينية بالإضافة إلى التعبير عن الانفعالات وحل المشكلات (الحمداني، 1982، شرف، 1980).

تعلم واكتساب اللغة

الشروط الخاصة لاكتساب اللغة:

1- الشروط العضوية والعصبية ، ثمة مخارب كثيرة ودراسات حية لوظيفة النظام العصبي للإنسان ولينته لا توضح كيف تنمو الكفاءة اللغوية للطفل المولود حديثا، واستراض مدرسة تشومسكي الآلية للتعوية الفطرية . ومثله ميك نيل 1966- على مبدأ اكتشاف التعلم لم ترتب النحو لدى الكبار وذلك من خلال معرفة جداول النحو ومبادئه بعد هذه انصالة عن إمكانية الفحص العلمي، ولا توجد نظرياً حدود لاكتساب اللغة لأي طفل يمكن أن يتعلم أي لغة بل يمكنه أيضاً أن يتعلم أكثر من لغة في وقت قصير عبر أن هذا مستمر . وكما تبين عملية اكتساب لغات عدة انطلاقاً من اللغة الواحدة فقط عن طريق الاحتكاك الاجتماعي ، كما أن حقيقة كون البلوغ حداً زمنياً لاكتساب لغتين لا تتم بعده عملية اكتساب اللغة بشكل كامل ولا سيما فيما يحصل بالجانب اللفظي - اصنوني يجب أن تبقى نسبة جداً . وعكس هذه الحالة معهود أيضاً كان يتعلم كثيرون لغة أجنبية في مرحلة الطفولة ولكنهم لا يتحدثون من غير نبر حاصر يميزهم من أهم اللغة لأصليين حتى ولو عاشوا بين أهل هذه اللغة

2- شروط الفكرية والاجتماعية :- لا يكتشف الطفل من غير بنية لغوية أي لغة فالطفل يكون في ندية سلباً في الإسهام في لغة المجموعة التي ينتمي إليها ثم يندو نشبطاً في عملية لتبدل اللغوي لجموعته، يدعم اكتساب اللغة في مراحله الأولى من خلال الاتصال منظم بين الأم والطفل ومن خلال ربطه من المكونات الحسية لدى الطفل من حيث الرؤية ، السمع والحركة.

3- يحدث تبدل اللغوي في سياق اجتماعي تسود فيه أيضاً نماذج سلوكية مشروطة اجتماعياً وفكرية، وعملية اكتساب اللغة ليست مجرد مطابقة لطريقة اللفظ والنحو وللنفردات في اللغة بل إنها أيضاً في الوقت نفسه اكتساب سلوكيات جديدة مرتبطة بمدة اجتماعية ما ترجع هذه العملية إلى قدرة الإنسان الاتصالية والتبادلية في إطار اللغة (جمعة، 1991)

دور المحيط هي اكتساب اللغة

من المسلم به أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة، محاكاة من حوله على الرغم من أن ثمة، أي يقول أن الطفل لا يقلد إلا نفسه وبخاصة في فترة النشأة، ولكن لتقليد الدور الأكبر في تعلم اللغة، وهذا التقليد يكون ناقصاً في البداية إذ أن الطفل يذرك الأشكال الصورية أول ما يذركها بصورة تركيبة غامضة وهو لا يستطيع فهم كل مدطعها وصور الصها، ويعد النطق بها صورة اكمل فاكمل إلا بالعادة والتدريب، وإذا نحن اعترفنا بأهمية لتقليد في تعلم لغة فلا بد لنا عند ذلك من الاعتراف بأهمية لغة الحديث لدى من يحيطون بمشيرة بالطفل (السيد، 1980)

هذا ويجري تعلم السلوكيات المشروطة لغوياً واجتماعياً وفكرياً من خلال إشارات المحيط في ظرف اجتماعي يعرف فيه الطفل كيف يتعلم استعمال اللغة وفق القواعد العيارية المعروفة في ذلك المجتمع، وفي الوسط الاجتماعي والفكر للمجموعة شخصياً كان ذلك أم أسرة يسمع لطفل ينادي ذي هذه الخصائص الصوتية والمعجمية والأسلوبية والتركيبية للمتحدثين، الذين يعيش معهم هذا يعني أن يواجه لغة ذات خصائص فردية لا يتعامل مع وسيلة لاتصال الخاصة بالجماعة اللغوية كلها- وق أثبتت الدراسات العلمية أن لغة المحيط (الوسط السري، وفان اللعب لها تأثير كبير في اكتساب الطفل للغة وثمة انوسط كبير بين درسة الإثارة المعوية وكتافتها من قبل الأهل وبين القدرة على الاكتساب والسرعة في ذلك، فأطفال دار الأيتام مثلاً يظهرون هنا لغوياً أقل من أطفال يعيشون مع أسرهم كم أن الأطفال التروم يسجلون في النمو بعد الأطفال الذين يولتجون جيدين (جمعة، 1991)

كيف تكتسب اللغة

يصدر لإجابة عن هذا السؤال اتجاهات نظريات متصالحان -

1- الاتجاه السلوكي

2- الاتجاه النظري

الاستعداد السلوكي

من لصعوبة إمكان في النظرية السلوكية كما هرض (هورمان 1970) إنبات لتوبة سلوك حاصل من خلال تجربة (محاولة) وخطأاً للنظرية الذاتية / الخاصة بدرسة نفسية الأن- فان الطفل يكتسب القدرة على إنتاج كلمة معينة عن طريق السماع في حالات ومواقف مقبولة أما الحاصر الثاني في أثناء ذلك فانه يتجلى في رغبة الطفل في تقليد الكلمة

المسموعة وفي معاشته لرضي - ذاتي - راحة نفسية - إبان عملية التعلم . والمواقف التي يتم فيها ، لفهم اللغوي من غير أن يكون هناك إنتاج لغوي لا تؤيد هذه العملية في اكتساب اللغة . ومن جهة أخرى لا يمكن ، بقليل من أهمية التقليد فهو ضروري جداً لفهم الرمز اللغوي ولاكتساب الصوتيات فضلاً عن ضرورته لتعلم المفردات اللغوية.

لاستعانة الوراثي:

لا تفهم النظرية الوراثية في آلية اكتساب اللغة بأنها تعلم عادة بل هي انتظار القدرات اللغوية الوراثية ومرسحها وبناءً على علم النحو التقليدي يمتلك الطفل جهاز تنظيم ظهرت قدراته في الكلمات المنوعة (Universalize) إن الحلول حول الفطرية والتجريبية في مسألة تعلم اللغة تبرز إمكانية حله من خلال فرضيات قريبة من الواقع فقط تستبعد حالات غير طبيعية ووسط بين وجهات نظريات مختلفة، واعتماداً على (لينبرغ) عدنا يلي ورثاً فقط طرق لتصنيف الطرق العامة لعملية اللفظ / التصويت / وبه يمكن ذلك لا يمكن عد أي إثارة لغوية وراثية أما العمليات التي تتطور وفق البنية المحفزة للغة الطبيعية فيمكن أن نعد حدثاً من نوع وراثي متميز لطبيعة الإنسان البيولوجية، والتجربة تثبت أن الأطفال يكشعون في حديث محيطهم محطاً لغوياً يقلدونه من خلال الحديث المسموع له أهمية كبيرة في ذلك (جمعة، 1991)

4 لتقارب بين الاتهامين إن دعاة النظرية الوراثية لم يراعوا حقيقة حتمية لا تساط بين قصبة لكفاءة الدفوية الخاصة بالإنسان وبين قضية الكيف الاجتماعي والفكري وبين التطور الكامل للطفل ، وعموماً ينبغي أن تعد المناقشات التي تدور في مجال لوراثية والتجريبية نظرية وذلك بشكلها الحالي نظراً لعدم توفر حقائق ثابتة لصالح هذا الموقف أو ذاك. ونجدد الإشارة إلى أن الدارس في مناقشات الوراثية التجريبية لم يراع نظرية المقارب لعدم (Stern) هذه النظرية التي بسطها جامعة تكلا الاتهامين وذلك عام (1941) فابتدأت ' إن التطور النفسي ليس مجرد إنتاج الفرصة أمام الخصائص الوراثية بالظهور وكذلك ليس مجرد استقبال للمؤثرات الخارجية بل إنه نتاج عملية تدرج الاستعدادات الداخلية مع شروط النمو الخارجية . فان ستيرن يمد النمو اللغوي ثمرة للتوازن بين التعابير اللغوية النافذة إلى الطفل من محيطه بصورة مستمرة وبين حاجته اللغوية وكذلك بين كفاءاته الخاصة به

تعلم اللغة.

إن التعلم لتلقائي لثمة يمر بمراحل عدة هي التالية :-

أ- الأحاسيس السمعية . يبدأ بالأحاسيس الحسية التي ترتبط تدريجياً فيما بينها حتى تكون نواة الأحاسيس السمعية - اللغوية.

ب- منذ الولادة وحتى امتداد المرحلة الملائمية (تعلق الطفل بالأم) فإن لأحاسيس السمعية تأخذ أشكالاً أخرى وتضمن سماع نغمات وإفغاعات أصوات لأم أو الأب ، وأيضاً الأشخاص المحيطين بالطفل، وهذه الأحاسيس السمعية ترتبط تدريجياً بعد لا يخص من الأجهزة العلائقية المتكونة في هذه المرحلة ، وأثناء هاتين المرحلتين كما في حمل مرآح الملاحظة، هناك تدخل من قبل وجود الفعل الانعكاسية التي لا تلبث أن تتمايز من طفل لآخر حتى يصل الطفل إلى تكوين ارتكاسه الخاصة به

ج- من خلال الروابط البصرية مع الأشكال السمعية الصوتية المترافقة بالإشارات والإيماءات وأيضاً من خلال أشكال وحركات وأحاديث الأشخاص، الذين يراهم الطفل ويسمعهم.

د- من خلال التوثيق التعزيزي لتعبير الطفل واصطلاحاته الصوتية الخاصة به (لغة الطفل الخاصة) والتي تتطور باطراد وهذا التوثيق التعزيزي يكون بالطبع ذا علاقة أكيدة بمختلف أنواع المراج والملاهي ولكنه ذو علاقة أيضاً بمختلف أنواع التمثلات

هـ- وهي مرحلة الانتقال من اللغة المحكية إلى اللغة المكتوبة ، وهذا الانتقال يجعل الوضع أكثر تعقيد فهو يقتضي تنظيماً جديداً بين الأشياء والكلمات مما يستدعي مساعدة أجهزة حسية - حركية جديدة (الباهلي، 1996) .

كيف يتعلم الأطفال اللغة.

إن الطفل في أيامه الأولى يخرج أصواتاً خامسة ذات دلالات تفهمها الأم المحكية لتستجيب لها بحسي الدلالة التي تفهمها ، ثم يبدأ عند الطفل نوع آخر من تفسير الصوتي أطلق عليه . لعلنا اسم المتأخلة. وهذه التأخلة هي المادة الأولية التي تبني عليها لغة الطفل في المستقبل ثم يبدأ الطفل في تقليد أصوات الكبار بعد أن يستمع إليهم ويرى ما يحدث في وجعهم وشعاعهم وأفواههم من حركات ، ويلاحظ أن أنواع الأصوات التي يخرجها الطفل أثناء خمسة عشر شهراً الأولى متجانسة متشابهة جداً، وقد فندوها الباحثون المختلفة بما يقرب من مئتي نوع ومضى هذا أن لدى الطفل بطبيعتها خامسات التطق ولديه بين الخامسات ما

يصلح لأي لغة موجودة وما عليه إلا أن يتقني من بين هذه الخانات ما يصلح لبناء لغة أهله ويجاكي لطف التقليد انطلاقاً من الثانية من عمره. ما تنطق به أمه وأبوه فهو يردد ألفاظاً بسيطة سهلة مثل 'إماماً' و'باباً' إذن لا بد أن يبدأ الطفل بسماع بعض الكلمات والعبارات التي تتيح له أن ينطلق في عملية اكتساب اللغة أو في عملية تعلمها هذه وتشكل لعلاقة الإيجابية بين الأهل، الطفل أو بين المعلمة والطفل في الحضانة والروضة أهم شرط لنقيم 'الحاكة الناجحة'، فهنا التمييز الإيجابي يدفع الطفل إلى تكرار اللفظة المعززة وتعلمها بالتالي بفعل هذا التكرار، ومع إيماننا بأهمية اكتساب الطفل للغة عن طريق 'الحاكة'، والتقليد والتكرار إلا أننا نزيد في نفس الوقت ما حب الله به الطفل من استعداد ذهني فطري فريزي يؤهله إلى اكتساب اللغة فالطفل يتمتع بمرور الأيام على اكتساب عدد هائل من لغات التي يتوصل إلى فهمها، واستيعافها، ومن غير المتصور أنه اكتسب هذه اللغة والعديد من العبارات عن طريق كلمة لها فلا قدرة للذاكرة أصلاً على أن تحفظ هذا العدد من العبارات وأن تستعيد ما بعد مرورها، أضف إلى ذلك أن الطفل بدءاً من الخامسة من عمره يتوصل إلى أن يردد عبارات جديدة مبتكرة لم يكن قد سمع بها أو نطق بها من قبل إطلاقاً وبموجب 'الحاكة' والتقليد نجد الطفل يقوم بصورة لا واعية بصياغة ما يشبه الفرضيات حول الكلمات والعبارات. يطق هذه الكلمة بطريقة معينة، وتتركب هذه العبارة بطريقة محددة، ويحقق لطفل من صحة الفرضيات أو عدم صحتها من خلال مقارنة ما يصدر عنه من كلام بلغة الراشدين من حوله، وحين لا تتطابق هذه الفرضيات مع لغة الراشدين يسمى الطفل إلى تعديدها. هذا ولا تنمو أجزاء الكلام عند الطفل سبة واحدة فهو أولاً يطق الأسماء ثم لأفعال بعد ذلك تتكون مرحلة جديدة وهي التعلق بالجملة لكن كل كلمة مفردة تحمّل معنى بجملة وعندنا يقول 'أكل' معناها أريد أن أكل' والجملة التي ينطقها الطفل عبارة عن عدد من المفردات توضع جنباً إلى جنب بنظام بسيط (أحمد، 1999).

الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة.

لا بد من مراعاة أهمية استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة، حيث أن دفع الطفل لتعلم هذه اللغة دون أن يكون مستعداً لها، شأنه كشأن دفع الطفل لتعلم أي موضوع أكاديمي لا يكون مستعداً له، وأنه إذا كان ذلك يكون كسل ما تعلمه الطفل في هذا المجال عرضة للسيان السريع، وقد يسمى بالنمو العقلي للطفل في حالات ليست بالتقليدية وقد يؤدي إلى تأخره لعقلي وقد يدفع مثل هذا التعلم الطفل إلى التفرغ من اللغة المكتوبة وكراهية لها وقد

يعلمهم ذلك على عبوره لتعلم المدرسي وكرامية له، وقد يؤدي ذلك إلى مصوب العمل في تعلمه المدرسي في المستقبل، وأخيراً تسريه من المدرسة (عبدلقد، 1998).

تعليم اللغة المكتوبة،

لقد كشفت مشاهدات الأطفال عن أنهم لا يفهمون في كثير من الأحيان اللغة التي نستعملها في محادثتهم إنشاء تعليمهم اللغة. وحتى يمكن أن نواصل معهم، ويمكنهم أن يتوصلوا معنا بشكل فعال في تعليمهم اللغة لابد من مساعدتهم على فهم الكلمات التي نستعملها في تحدثنا معهم في هذا المجال، مثل الكلمات حرف؟، كلمة، صوت، وأسماء الحروف، ويمكن أن يتعلم الأطفال اللغة المستعملة في التحدث أثناء تعليم اللغة المكتوبة بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أي مظهر من مظاهر التعلم الأخرى أو أي مظهر من مظاهر اللغة الأخرى، وذلك عن طريق سماع هذه اللغة أثناء استعمالها، مثال ذلك أثناء لعب الطفل بالحروف، مفصولة يمكن للمعلمة أن تعلق على ذلك بقولها جح الحروف التي وصفا هنا معاً تسمى حروف (ماء) ويلفظ كل منها بالصوت (ب) إذا كان ساكن ومرعاة جمع حركات الحروف.

أيضاً عند كتابة اسم الطفل على عمل في الحجرة، يمكن للمعلمة أن تذكر الحروف كما هي مكتوبة (أن م)، وتقول هذه (أنسى)

كذلك قبل أن تبدأ المعلمة بقراءة قصة يمكنها أن تشير إلى الكلام المكتوب على صفحة عنوانه

يمكن أن تطبق المعلمة من الأطفال أن يتحدثوا عن الأوجه المختلفة للغة المكتوبة، ونسقها، وكذلك يمكن أن يجلس مع طفل صغير ينظر في كتاب مصور وتطلب منه أن يتحدث عن الصور المختلفة، وأن يذكر أسمائها، ويمكن أن يستخدم الأسلوب نفسه في طفل ينظر في كتاب فيه حروف هجائية ونسأل ما اسم هذا الحرف؟ من ذلك لابد أن نتأكد المعلمة أنه لدى تطلب معرفة وأنه يمد اكتساب خبرات كثيرة من هذا النوع يتعلم الأطفال اللغة، لضرورة لتحدث عن اللغة المكتوبة (عبد الله، 1998).

من أساليب تطبيق برامج الاستعداد اللغوي

لقد عبر بعض الباحثين أن كلام الكبار الموجه إلى الصغار أشبه ما يكون بـ الدروس اللغوية والتي تعتبر من الأساليب الهامة في برامج الاستعداد اللغوي، ولاحظوا أن هذه لدروس على ثلاثة أنواع:-

1- دروس في المشاركة في الحديث:

الكبار يدورون أن يدوروا الأطفال على أمرين: الانتباه إلى ما يقل لهم ولإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم، ويعملون على تحقيق الهدف الأول بجذب انتباههم بشئ لطرق عند الحديث إليهم، من هذه الطرق رفع درجة الصوت، والحس، وذكر اسم الطفل (بدلاً من ضمير المخاطب)، واستعمال عبارات مثل: انظر، ولمس الكف لو انشأ الخ. يعمل الكبار على تحقيق الهدف الثاني، وهو تدريب الصغار على الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم، بأن يسألوا ويحيوا عن الأسئلة، يسأل الكبير، مثلاً، أين الكرة؟ ثم يتناول الكرة قائلاً: الكرة هنا، كما أنهم يصوغون الأسئلة بطريقة تختلف عن صياغتها في خاطبة الكبار أو الأطفال الأكبر سنًا، وذلك بوضع أداة الاستفهام في نهاية السؤال بدلاً من بدئته رأيت ماذا؟، دعيت إلى أين؟ الخ. وقد تبين أن صياغة الأسئلة على هذه الصورة كانت أمجح في الحصول على إجابات عن الأسئلة من الصياغة العادية (عبد، 1984).

2- دروس في الدلالة:

كذلك ظهر أن أحديث الكبار للصغار فيها دروس في الدلالة (تعليم معاني الكلمات والجسم). فلتأكد من أن الطفل سيفهم ما يقال له، فإن حديث الكبار يقتصر في بداية الأمر على ما يدور حول الطفل من أشياء، مستعينين بالتفكير إليها أو لمسها أو الإشارة إليها، ويتجنبون استعمال الكلمات الجديدة. كما يتجنبون استعمال الضمائر، ويستعملون بدلاً منها أسماء العلم أو الأسماء التي تقوم مقامها مثل بابا وإماما. وعندما يقع الأطفال في خطأ يتعلق بمعاني الكلمات فإن الكبار يصححونها ولكنهم لا يهتمون بتصحيح الأخطاء التي تتعلق بالنطق (عبد، 1986).

3- دروس في التركيب اللغوي:

أما النوع الثالث من الدروس التي يحتويها كلام الكبار الموجه إلى الصغار، فهي دروس في تركيب الفصحى، والكبار يقومون بهذا - كما يقومون بالنوعين السابقين من الدروس - بطريقة تلقائية عفوية، انطلاقاً من حرصهم على لجأ الاتصال اللغوي مع الصغار، ودون وعي بأهم يعيرونهم بهذا على اكتساب قواعد اللغة، وقد ظهر أن هناك عدة خصائص لكلام الكبار الموجه إلى الصغار تساعد على تحقيق هذا:

1- البطء في الكلام.

2- قصر العبارات.

3- بساطة التركيب.

1- البنية في الكلام:

إن البنية في الكلام لا يعني إتقاص سرعة نطق الكلمات كما قد يبدو إلى اللزوم، بل يعني توقف أكبر بين الكلمات أو العبارات، وهناك فائدتان لهذا التوقف: الأولى أنه يحدد بداية كل عبارة وبهايتها، والثانية أنه يعطي فرصة كافية لاستيعابها وتعلم تركيبها.

2- قصر الجمل:

من خصائص كلام الكبار الموجه إلى الأطفال قصر الجمل، ونقط أظهرت الدراسة السابقة أن معدل جملة الموجهة إلى الأطفال في سن الثانية أقل من أربع كلمات

3- بساطة التركيب:

وقد ظهر من الدراسة السابقة أن جمل الكبار الموجهة إلى الأطفال في سن ثانية كانت بالغاغارة مع، جسم الموجهة إلى الكبار -جلا بسيطة التركيب، لا تحتوي إلا على القليل من حمل لمعروفة وتكاد تخلو من الصلات والتكميلات

وقد خص البوت خصائص كلام الكبار الموجه إلى الصغار فذكر، علاوة على خصائص البنية، ما يلي:

1 عدد لأفصل والصفات في هذا الكلام أقل منه في كلام الكبار العادي

2- هند الجملة الداخلية من الأفعال أقل

3- الجمل، لطلبية (أمر ونهي واستفهام) أكثر (عبد، 1984، 35)

مراحل النمو اللغوي عند الطفل:

سبق أن أشرنا إلى أن مراحل النمو اللغوي لا تكاد تختلف من طفل إلى آخر غير أن هناك فروقا فردية بين الأطفال تجعل من الصعب وصف التطور اللغوي لطفل على أساس السن، ولذا فقد لجأ الدارسون إلى وصفه على أساس المراحل - مرحلة الكلمة (الجملة المؤلف من كلمة واحدة)، ومرحلة الجملة المختصرة (وتسمى أيضاً مرحلة الجملة المؤلف من كلمتين، رغم أن بعض الجمل في هذه المرحلة تتألف من أكثر من كلمتين)، ومرحلة الطلاقة ومرحلة الإثقان، ولا يعني هذا أن الطفل ينتقل من مرحلة إلى أخرى انتقالاً فجائياً ؟، أن هناك حدوداً فاصلة بين كل مرحلة والتي تليها، فهناك استمرار وتدرج في المراحل، ففي الوقت الذي يستعمل فيه الطفل جملاً مؤلفة من كلمتين فإنه يستمر في استعمال الجمل المؤلف من كلمة

واحدة، وقد يستعمل جملاً مؤلفة من أكثر من كلمتين، وعندما يقال إن طفلاً ما في مرحلة جملة، مختصرة، مثلاً، فإن ذلك يعني أن معظم جملة ينطبق عليها هذا الوصف

أولاً: مرحلة الكلمة - الجملة:

١- الكلمات الأولى:

يبدأ بعض الأطفال بنطق عدد من الكلمات المفردة قبل نهاية السنة الأولى من العمر، ولكن معظم الأطفال لا يبنون باستخدام كلماتهم الأولى إلى أن يتخطون عامهم الأول من العمر، ويرى أروين 1949 أن معدل عدد الكلمات التي يمررها الأطفال في نهاية السنة الأولى يبلغ حوالي ثلاث كلمات.

ب- وظائف الكلمات الأولى:

من الطبيعي أن تحمل كلمات الطفل الأولى صيغ السلوك والمقاصد التي كسبها الطفل خلال مرحلته ما قبل الكلام. فقد كان يستعمل الإشارات المتوافقة لديه صوتية أو غيرها للتعبير عن عدد من وظائف الاتصال والتبليغ. وتعمل كلماته الأولى بنفس الطريقة وما هي سوى امتداد للوظائف اللفظية السابقة، فهي مسميات للأشياء حوله، والحوادث التي تمر به وتعبّر أيضاً عن حالاته المزاجية وتأمّر الكبار تنفيذ رغباته ومسد احتياجاته، وقام ليوبولد 1949 بملاحظة سلوك طفله، ووجد بأن بعض أصوات المناخاة التي تصدر عنها أثناء تصحّص كلمات، عندما تربطها ابنته بحالات انفعالية معينة، فلقد وجد مثلاً أن طفله عندما تسقط لعبته من سريره تنفّس وتقول "آه" وهي توشّر إلى اللعبة الساقطة على الأرض وكأنها تأمر بإعادتها إليها، أي أن الكلمة غير متميزة في وظيفتها مجرد ذاتها، وكما سرى فيما بعد فإن لطفل بعدو قادراً على التمكن من تمييز الوظيفة حينما يستطيع أن يربط أكثر من كلمة ببعضها، وتستمر فترة استعمال الكلمة المفردة كجملة حتى نهاية السنة الثانية تقريباً، ولقد بينت الباحثة مينيالك وبرنهولتز أن الطفل يعتمد على التنعيم لكي يوضح وظيفة الكلمة خلال هذه الفترة، وقد قامت الباحثة بتسجيل كلمة باب عندما ينطقها الطفل لأغراض مختلفة ثم عرضت الأصوات المسجلة على مجموعة من الراشدين وطلبت الباحثان منهم تحديد غرض القول، فوجدتا بأن الكبار قادرين على تمييز أغراض الطفل الثلاثة من خلال صيغة التنعيم الذي يستعمله الطفل، ففسموها إلى كلمة استهفامية وأخرى خبرية وثالثة بصيغة الأمر، يستطيع الطفل إذ أن يطلع لرشدين ما يرمي إليه من خلال صيغة التنعيم للكلمة الواحدة فهو تارة يسأل "هل باب؟" وتارة أخرى يقول "هذا باب؟" وفي غيرها يأمر "افتح الباب" يفعل كل ذلك بكلمة واحدة فقط هي "باب" (الحمداني، 1982، 49)

وبالرغم من ذلك فإن الكبار لا يستطيعون فهم الجمل ذات الكلمة الواحدة وحتى لجمل ذات كلمتين أو الثلاث فهما تأما إلا من خلال الموقف الكلي، فعندما ينطق لطفل كلمة 'باب' بصيغة الأمر وتسمع ما قال دون أن تعرف الموقف الكلي الذي قيلت فيه الكلمة، فمن يستطيع لحكم فيما إذا كان الطفل يريدك أن تفتح له الباب، أو تغلقه، أو أن تنصت لما يجري وراءه. ولكن عندما تكن واقفا أما الباب المغلق والطفل قد نهبا للخروج، وبدأ بالأمر 'باب' فانت تدرك من الوقت الموقف الكلي أنه يريدك أن تفتح له الباب لتسمح له بالخروج، ولكن أهم سمات كلمات الطفل خلال هذه المرحلة هي أنها تعبر عما يجري حاليا وعندما يبدأ الطفل بتطوير قدراته الشفوية يكتسب النواعد وتوسع مفرد له فاب يستطيع لتحدث عن الماضي والمستقبل ويستطيع آنذاك أن يستعمل الحوار الحقيقي.

ج - شكل الكلمات الأولى :

إذا لاحظنا أصوات المتأففة نجد أنها تشكل عينة من أصوات الكلام كمة ، ولكن لكلمات أولى لا تقلد الأصوات التي أطلقها الطفل أثناء المتأففة ، والكلمات الأولى تكون قصيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين يتألف كل مقطع من ساكن وحركة (س ح) ، ولهذا ما تكون لسواكن أممية مثل الباء والميم أما الحركات فعلا ما تكون حمية مثل الألف.

وترى الباحثة الأمريكية موسكويتر Mowicz أن أول ما يتعلمه الطفل وطمه في كلام. هو ليس لأصوات المفردة أو الكلمات المفردة بل المقاطع، وتخرج أول المقاطع عندما يمسك الطفل شفقيه ثم يطلق الهواء فجأة في مقاطع مثل با وما وفي الواقع أن هذين المقطعين هما أول ما يميزه الطفل من مقاطع، لأن تخرج الأصوات الشفوية مختلفة فهي أنفية في م وشفوية غير أنفية في با، وهكذا يميز الطفل بين ماما و بابا وهي من أولى الكلمات التي يتعلمها الطفل العربي

وسرعان ما يسيطر الطفل العربي على الحركات الطويلة الثلاث، ولكن بما أن عدد السواكن التي ينطقها محدودة خلال السنة الثانية من عمره، فإن عدد المقاطع التي ينطقها يكون محدودا أيضا ويكررها ثانيا مثل بابا ، ماما، خادا، بيبي... الخ (الحميداني، 1982).

ويقسم كتاب النظام الصوتي العربي إلى ثلاث مراحل منذ الفترة الأولى من عمر (1.5) سنة يكتسب فيها الطفل السواكن الشفوية والأمية والتفجيرات «خنجرية» علاوة على حركات الأساسية الثلاث، ولا يظهر التقابل بين المهيموس والمجهور في هذه المرحلة

أما المرحلة الثانية فبدأ في العمل كـ 2 سنة تقريباً ، ويكتسب خلالها متعجرات أخرى وبعض الأصوات الاحتكاكية ولا يظهر خلال هذه المرحلة التوكيد اللقظي أو الشدة كما أن بعض أصوات الحركة المركبة لا تظهر أيضاً وتنتهي المرحلة الثالثة في سن خمس سنوات حيث يقترب من سيطرة الكلية على النظام الصوتي في اللغة، وتدل الملاحظات أن الأطفال العرب يكتسبون النظام الصوتي العربي وتيرة أسرع مما يجري لدى الأطفال الذين يعتمدون لغاتهم لقومية الأخرى.

يستمر الطفل إذا على نماذج ما يلفظه من أصوات ومقاطع بحيث يطلق فيما بعد الأصوات المناسبة ، ويعد هذا الأمر حتى دعوته للمدرسة أو قبلها. حيث يعاني من صعوبة نطق بعض الأصوات اللغوية مثل / م / التي ينطقها / ث / وصوت / ر / التي ينطقها / ل / وينتجس معظم الأطفال من صعوبات النطق قبل أن يبلغوا من المدرسة أو السنة الأولى منها بشكل تلقائي ، أما إذا بقيت هذه الصعوبات مدة أطول بحيث تجعل من الطفل هدفاً لتسخره أمام أقرانه فإن الطفل قد يعاني من صعوبات نفسية واجتماعية وفي وقت لاحق (حمداني، 1382 ، 152)

د. معاني الكلمات الأولى:

عندما يبدأ الطفل باستعمال كلماته الأولى يكون قد أتم اكتساب مفاهيم ثابت الأشياء وهذا مما يمر على ذكره قبل وضع صفحات، وإذا بدأ الطفل الكلام فربما يستطيع أن يستمع أموراً معدة عن تطور المفاهيم لديه وتكوينها، فمن خلال الوظائف الاتصالية التي تؤيدها كلماته الأولى، تكشف أماننا الكيفية التي يدرك بها الطفل العالم المحيط به، وكيفية تصميجه للأشياء، ولعل أوضح جوانب هذه الظاهرة هي إسراف الطفل في مد دللعي لتغطية أشياء لا تفهري ضمن نفس الصنف كما يرأها الكبار ، فقد يستعمل الطفل كلمة واحدة للجوارب والخلد وملابس التي يتزده بها والزرعة نفسها، ولا تنوت الملاحظ العلاقات الاندراجية بين هذه الأشياء بالنسبة للطفل على تباعدها بالنسبة للكبار

ولقد درست كلارك 1973 مسألة الإسراف في مد اللعنى لدى الطفل، واستنتجت من ذلك أن عميقة توسع المعاني والإسراف في مدعها نتم على شيء بسيط بين لأشياء والأحداث التي يضمها الطفل في صنف واحد يخالف تصنيف الكبار ، وسبب خلاف بين تصنيفين تصنيف الكبار وتصنيف الصغار. هو أن الكبار يأخذون بعدة عناصر للتصنيف نفس الوقت ، ولكن الصغار يأخذون معامل واحد أو عنصر واحد ويهملون بقية العناصر

علما بأن التشابهات التي يأخذها الصغار قد تختلف عن التشابهات التي يأخذ بها الكبار، وتقدم كلارك ستة أمثلة للأصناف الرئيسة التي يستعملها الأطفال لتنظيم العالم حولهم وهي:

1- الحركة: قد يستعمل الطفل صوت 'شو' للدلالة على صوت القطر ثم يوسع المعنى ليشمل كل الكائنات المتحركة

2- الشكل: وهذا أكثر أنواع توسيع المعنى انتشاراً بين الأطفال، فقد يبدأ الطفل بإطلاق كلمة 'شمس' على الشمس ثم يوسع المعنى ليشمل الدوائر على خلاف كتاب والفرد .. الخ.

3- الحجم: بدأ الطفل بإطلاق كلمة 'دب' على ذبابة ولكن سرعان ما وسعها لتشمل كافة الحشرات الصغيرة، فبات الخبز الصغيرة، نقطة صغيرة من الموسم، وأصبح أطفل نفسه.

4- الصوت: يستعمل طفل يوغسلافي كلمة 'ط كوكو' للدلالة على صوت طائر معين، ولكنه وسع المعنى ليشمل الأخان على الكمان، والبيانو، والاسطوانات وكل أنواع الموسيقى، وحتى الخيول الدوارة في مدينة الملاهي.

5- الطعم: ولم يظهر هذا الصف في اليوميات إلا نادراً، فقد يدل أحد الأطفال باستعمال كلمة كاندلي للحلوى فوسعها بحيث أطلقها على الفواكه وفيما بعد على جمع الأشياء الخفيفة المذاق.

6- الملمس: أطلق الطفل كلمة 'دوكي' على الكلب الحقيقي ثم على لعبة بهيمة كلب ذي فرو، ثم على الفراء الذي تلبسه أمه.

ويعيد الطفل بناء علة، كما يعيد بناء معانيه بازدياد خبراته وازدياد خبرته السلبية وتعمق تمييزاته على دحر عملية التضاضة علة أعقابها فتراجع أمام التمييز المستمر للمدركات (الحمداوي، 1982، 154).

هـ- فهم الطفل للجمال الموسوعة في هذه المرحلة:

بما أن لفهم يسبق التعبير فإن المرء يتوقع أن يستطيع الطفل في مرحلة الكلمة الجملة أن يفهم جملاً مؤلفة من كلمتين أو أكثر، غير أن دراسة هيلين بندكت أظهرت أن هذا لا يحدث بشكل تام إلا في أواخر هذه المرحلة، أما في بدايتها فلا يستطيع فهم مثل هذه الجملة كاملة، فقد لاحظت أن الأطفال في الفترة التي تقع بين الشهر الثاني عشر والشهر الرابع عشر أو الخامس عشر من أعمارهم لا يفهمون إلا مصراً واحداً من الجملة التي يسمعونها، رغم معرفتهم جميع مفرداتها، ففي جملة أعط الكرة هيلين، مثلاً، هناك عنصر الإعطاء (أعط)

وعنصر المعطى (الكرة) وعنصر المعطى إليه (هيلين)، وقد وجدت الباحثة أن لطفل في بداية هذه المرحلة لا يفهم إلا أحد هذه العناصر لعدم قدرته على التركيز عليها كلها في آن واحد، فإذا استوعب أعط ولم يستوعب العنصرين الآخرين، فإنه قد يتناول قلماً، مثلاً، بدلاً من الكرة ويعطيه لوالدته بدلاً من إعطائه هيلين، وإذا استوعب لعنصر الثاني دون الأول والثالث فإنه يتناول الكرة ولا يعطيها لأحد، وإذا فهم العنصر الثالث دون الأول والثاني فإنه ينظر إلى هيلين دون أن يفعل شيئاً.

أما في الشهر الخامس عشر وما بعده فقد كان معظم الأطفال يفهمون عنصرين وكان قليل منهم يفهمون ثلاثة عناصر، وإذا فهم الطفل عنصرين من جملة "أعط الكرة لـ هيلين" فإنه قد يتناول لكرة ويعطيها لوالدته أو يتناول القلم ويعطيه لـ هيلين (عبد، ١٩٨٦).

فأصبحت مرحلة المرحلة المختصرة.

تبدأ هذه المرحلة عند معظم الأطفال بين منتصف السنة الثانية من العمر وأحدها، وتقتصر في البداية على الأحبار والطلب، بشقيه الأمر والاستهتام، وتخلو من متعجب. ومن كثيراً من جمل الطفل في هذه المرحلة لا يفهم معناها إلا بالاستعانة بملفوف لـ هيلين في جملة Mommy Sock مثلاً يمكن أن تعني "هنا جورب ماما" أو "أعط الجورب لـ هيلين" أو "ماما تنس جوربها" الخ. إلا أن المعنى المقصود يفهم من السياق لـ هيلين قبلت فيه (عبد، 1986).

١. الجملة بين الكلمة - الجملة والجملة المختصرة :-

يمر الطفل بين مرحلتين الأولى الكلمة - الجملة والجملة المختصرة بمرحلة إبرة يلفظ فيها كلمتين بينهما وفة، مثلاً

Baby Chair طفل كرسي

لم يلفظ الكلمتين في فترة لاحقة في جملة واحدة.

Baby Chair طفل كرسي (الطفل على الكرسي).

وتعتبر لكلمتان في الحالة الأولى كلمتين منفصلتين لا جملة مؤلفة من كلمتين للأصعب التالية:

١- وجود وفة بينهما.

٢- وقوع نبر متساو تقريباً عليهما، وهو أمر لا يحدث في العبارات المؤلفة من كلمتين.

٣- التحميم أحدهما عليهما

ويختلف لأعمال في متدار الوقت الذي تستغرقه هذه الغلة قبل البدء بنضم الكلمتين
لتراليتين في جملة واحدة

وقد لوحظ أن الكلمتين اللغويتين بالطريقة السابقة قد تكونان اسمين كما في طفس .
كرسي ، وقد تكونان اسماً وفعلأً أو اسماً وأداة الح قد ورد في كلام الأطفال أمثلة مثل:

Car See. سيارة ، أنظر (أنظر إلى السيارة)

Cook. Baby. يطبخ. طفل (الطفل يطبخ).

Neck Up. أعلى فوق (يقصد. ارفع زمام المعطف نحو عنقي)

ويتبين من هذه الأمثلة وأشبهها أن الأطفال لا يجمعون قاعدة معينة في ترتيب
الكلمتين . وأن معنى المقصود لا يمكن استخلاصه إلا من الموقف الذي قبلت الكلمتان فيه
(عبد، 1986، 17)

ب. العلاقات الدلالية في الجملة المختصة :

أ- لمعنى في مرحلة الجمل ذات الكلمتين: عندما يتقرب الطفل من نهاية مرحلة الكلمة
الجملة ، يطرأ الطفل أحياناً بكلمتين تفصلهما وقفة ولكن ليستا متفصلتين بل يقعد
صمم ميدان جيد، تروي طوم عن طفلة في بداية السنة الثانية من عمره وهي تجهد
نفسه في وضع يدي في جيبيها وهي جالسة على الجيب، وكانت تقول "بلي" ثم بعد وقفة
حبيب، ولكنها لم تربط الكلمتين سوياً في تلفظ واحد مستمر ، وبد اشهر قليلة استطاعت
أن تعلق سطر "بلي جيب" كلفظ واحد وتتقيم هايط يشمل اللفظ بأجمعه ودون توقف
بين لكلمتين

ب- ويعتقد بعض العلماء أن سبوغ الجملة ذات الكلمتين هو نتيجة لتطور في الجهاز
لمعني يسمح للطفل بأن يحيط لهذه الجمل ويطلقها قبل أن تختفي من الذاكرة المباشرة،
ومش هذا التطور الجديد زيادة كمية المعلومات التي يستطيع الطفل أن يشعها في لفظ
واحد، ونجد، لإشارة هنا أن الكلمات والمساميم التي يضمها في جملة هي الكلمات
والمفاهيم التي سبق أن تعلمها نفسها ، ويرى سلون ، أن الجملة ذات الكلمتين تشكل
تقدم وضحا في لدرة الطفل النميرية ولكنها لا تشكل مرحلة جديدة في تفكيره ،
وتعتبر هذه المرحلة مرحلة مهمة لأنها تمثل تقدماً ملحوظاً في قدرة الطفل على أن
يرمز لأفكاره بطريقة لونية وأن يعكس أفكاره بطريقة لغوية وأن يعكس أفكاره بشكل
مفضل إلى عالم التفاعل الاجتماعي والفكري البشري.

ج- قام عدد من علماء نفس اللغة بجمع البيانات من أماكن مختلفة من العالم لجمع معلومات من الأطفال الذين يتكلمون الإنكليزية والألمانية والروسية والفرنسية والتركية ولغة أهل ساموا ولغة اللاو في كينيا ، وفي أدناه المفاهيم التي ظهرت في لغة الأطفال ، أنها نفس المفاهيم التي تظهر في دراسة الأطفال في أية لغة.

1 التعرف يشير الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة إلى الأشياء وينطق باسم الشيء الذي يشير إليه ، ولكن في هذه المرحلة يصعب كلمة أنظر أمام اسم الشيء ' أنظر قط' مثلاً. وهذه الجملة هي امتداد لارتداد النطق مع الإشارة.

2- المكن يدل سطفل على موقع الأشياء بجملة ذات كلمتين تصحبها (إشارة بالإيد أو الإصبع ، وتنتهي الجملة عادةً 'هنا' أو 'هناك' مثل 'كتاب هنا' أو 'قط هناك' أو قد يستعمل كمتين ليعدد موقع شيء مثل 'نوني ييب' أي الطفل في السيارة ، ويلاحظ أن لطفل يهمل في هذه الجملة حروف الجر مثل في ، ب ، على ... الخ

3 لتكرار يبدو أن الأطفال يتبهون منذ سن مبكرة لوجود الأشياء والأحداث وغيابها وتكرارها ، فمن أوائل الجمل التي يعقلها الطفل بعد غنم 'أي المزيد من الحلوى

4- عدم وجود لأشياء أن الطفل الذي يلاحظ تكرار الأشياء يلاحظ أيها غيبتها والذي يلاحظ الأحداث يلاحظ أيضاً توقعها فجملة الأولى تعبر عن غياب لأشياء مثل 'مع حليب' أي نفذ الحليب بعد أن يشربه أو 'راح طوية' بمعنى حتمت الكرة تحت كرسي مثلاً

5- لنفي. يستعمل الطفل صياغات النفي لمعارض لفظ تلفظه شخص كبير مثلاً لكل ينحجب سوء الفهم . مثلاً يوشر إلى صورة كلب ويقول 'مو بشة' أي ليس قط ، ويستعمل صياغة مشابهة ليرفض ما يفرضه عليه الكبار 'ما اشرب' مثلاً إذ أرادوه أن يشرب شيئاً.

6- 'لنملك' عندما يكون الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة ويرى سرة أبيه فإنه قد يقول 'بابا' دون وجود الأب أما في مرحلة الجملة ذات الكلمتين فإنه قد يقول 'سرة بابا'

7- فاعل -فعل -مفعول به بالرغم من أن الطفل يفهم في هذه المرحلة فعل الفاعل على المفعول به ، إلا أنه لا يستطيع أن يميز إلا عن زوجين اثنين من هذا الثالوث ، فقد يقول 'بابا طوية' فاعل ومفعول به أو 'ذب طوية' فعل ومفعول به أو 'ذب بابا' فعل وفاعل ولكنه لا يستطيع أن يقول 'بابا ذب الطوية' أي 'بابا أرم الكرة'.

8- لفعل - المكان: يستطيع الطفل أن يتكلم عن الفعل ومكان حدوثه مثل: أقعد - كرسي^١ ولكنه لا يستطيع أن يقول ماما القعدى على الكرسي^٢ وقد يظهر نفس القصد على شكل ماما كرسي^٣ أو ماما القعدى^٤.

9- لفعل - انفسلم: يستطيع الطفل أن يتحدث عن المستفيد من الفعل، مثل ط أعط بهباً أو كعكك لي^٥ وبالرغم من أنه لا يذكر الفعل في الصيغة الأخيرة فإن الطريقة التي يقول بها جملة لا تدع مجالاً للشك بأنه يريد الكعكة.

10- لفعل - لأداة: عندما يذكر الطفل الأداة ووظيفتها فإننا نستدل على أن الطفل يدرك وظيفة الأداة مثل: سكبي قصي^٦.

11- نعت: يبدأ الطفل في هذه المرحلة بإطلاق النعوت على الأسماء مثل: كرة كبيرة^٧ أو: سيارة حمراء^٨.

12- لاستخدام: يستطيع الأطفال إطلاق الجمل بصيغتها السابعة بشكل الاستعمال وذلك منحويين التثمين في طريقة نطقها، كما أنه يتطلب في هذه المرحلة عادة بعض أدوات الاستعمال خاصة أي: فهو يسأل: وين طوية^٩ أي: الكرة، أو: وين روح^{١٠} أي: أين تذهب. هذه الروايات تظهر في كل اللغات التي تمت دراستها خلال مرحلة الجملة ذات كسعين^{١١}. ومن الواضح أن الطفل يعبر خلال هذه المرحلة عن مدى واسع من الأفكار، وفي الحقيقة يصعب أن نضيف إلى هذه القائمة أفكاراً أخرى، ولا يعوز هذه التفسيرات سوى: لقاعدية (حمداني، 1982، 160).

قوساً، هامة في هذه المرحلة.

لاحظ بعض الباحثين أن الأطفال يتبعون هام قواعد مطردة في تركيب التي يستعملونها رغم أن هذه التراكيب تختلف عن تراكيب الكبار. فإننا كانت الجملة تتألف من كلمتين إحد هما نعر من الفاعل والأخرى عن المفعول فإن الكلمة الدالة على الفاعل تقع أولاً، كما في Mommy Sock^{١٢} ماما (تليس) جوروب (ها) أو Kendall Book^{١٣} كندال (بقر) كتاباً، كذلك عندما يستعمل الطفل كلمة All gone^{١٤} لم يعد مرجعوا^{١٥} فإنه يضعها دائماً في بداية الجملة كما في Allgone Milk^{١٦} لم يعد هناك حليب، وهذا عكس ما يفعله الكبار حيث يقولون The Milk Is Allgone^{١٧} غير أن هذا الاطراد في لغة الأطفال لا يعني أنهم يتبعون جميعاً نمطاً واحداً من ترتيب الكلمات في الجملة، فقد لوحظ أن بعض الأطفال عندما يتحدثون عن المكان الذي يقع فيه شيء معين فإنهم يؤكدون اشخص أو

الشيء أولاً ثم المكان، مثلاً 'Baby Chair' الطفل على الكرسي "Daddy Car" أبي لي السيارة، في حين أن بعضهم كانوا يتبعون ترتيباً معاكساً فيذكرون المكان أولاً كما في جملة 'There Doggie' الكلب هناك" وتشير الأمثلة التي وردت في كلام طفلينا إلى أنهم كانوا يتبعون قواعد مطردة بشكل عام، ولكن ليس دائماً، فمن القواعد المطردة استعمال 'بدي' 'أريد' و'يدش' لا 'أريد' دائماً في بداية الجملة، ومن كذلك استعمالوا اسم الإشارة وفعل الأمر في بداية الجملة دائماً.

مثال:

بدي حليب (أريد حليب).
بدي أبسه (أبسه) يوت (أريد أن ألبس الحذاء)

مثال

ومن القواعد المطردة أن الفعل يسبق الفاعل ويسبق المفعول به:

(وقعت وقعت) راتية (وقعت راتية).

نام بابا (نام أبي)

غير أنه ربما تناقضت قاعدة أسبقية الفعل مع قاعدة أسبقية اسم الإشارة فإن اسم الإشارة يقع أولاً

مثال.

هادي أبسها (ألبسها) (ألبس هذه).

كما أننا نلاحظ أن تقع في كلام الطفل قبل الاسم ولكن بعد الفعل.

مثال:

أبس (ألبس) أنا (أنا ألبس).

بببس نام أنا (لا أريد أن أنام)

ومن القواعد غير المطردة الكلمات الدالة على مكان، حيث استعمالها الأفعال قبل الفعل أو الاسم أحياناً وبعدها أحياناً أخرى (عبد، 1984، 43).

4. بين جملة الطفل ومرقية الكبير.

ما الذي أثير بينهما الطفل في اختصار الجمل ؟ هل يهدف بعض الكلمات الأولى ؟ هل يهدف بعض الكلمات الأخيرة ؟ لا هذا ولا ذاك، ولكنه - كتاب البرقية - يهدف ما ليس له أهمية كبيرة في المعنى، ومن هنا سمى بعض الباحثين هذا النوع من الكلام 'الكلام' للطفل، 'البرقي' TELEGRAPHIC SPEECH فجمال الطفل في هذه المرحلة تكاد تقتصر - كما تقتصر البرقية - على الكلمات الدالة CONTENT WORDS وتخلو من الكلمات الوظيفية FUNCTIONAL WORDS، أي أن الأجزاء التي تؤثر على صحة تركيبها اللفظي، ولكي لا تؤثر على محتواها الدلالي، غير أن هناك اختلافاً هاماً بين جملة لطفل المختصرة وبرقية الكبير، وهو أن الطفل يهدف، علاوة على الكلمات الوظيفية، ببعض أجزاء الكلمة التي لا تؤثر كثيراً على المعنى، كالسوابق Prefixes واللواحق Suffixes، فيقول Go، مثلاً، بدلاً من Goes، أو Going، وكذلك يهدف أداة التعريف وحروف الجر الخ، كما لاحظ في كثير من الأمثلة الإنجليزية والعربية التي أوردناها، ولو كان كاتب البرقية مدع كلفة برقيته حسب عدد حروف الحذف السوابق واللواحق كما يفعل الطفل في جملة المختصرة (لاحظ أن لا يهدف في البرقية العربية أداة التعريف وحروف الجر وغيرها من الأدوات المتصلة لأنها تعتبر جزءاً من الكلمة التي تليها، ولكننا غلف أداة التعريف وحروف الجر الخ في البرقية الإنجليزية لأنها تعد كلمات مستقلة.

ولكن ما الذي يجعل لطفل في هذه المرحلة تأتي على هذه الصورة ؟ يرى بعض الباحثين أن السبب هو قصر مدى ذاكرة الطفل في هذه المرحلة سواء في الاستماع أو التخطيط للتعبير غير أن هذا لا يفسر أسباب انتباه الطفل للكلمات الدالة التي يسميها دون بقية الكلمات، فما تفسر ذلك ؟ أن الكلمات الدالة تعبر عن معنى محسوس، أي أنها مرتبطة بأشياء يراها الطفل أو يحسها، بعكس الكلمات الوظيفية، ومن هنا يأتي اكتسابها قبل غيرها في مرحلة الكلمة - الجملة ومرحلة الجملة المختصرة، ثم أن للكلمات الدالة أكثر بروزاً في السمع لأن البر الرئيسي في كلام الكبار يقع عادة عليها (صده، 1986، 21).

لتحقيق

إن لطفل الأطفال المختصرة مؤلفة، كما ألتنا، حسب قواعد تركيبية معينة يتبعونها، وليست سلسلة متصلة من الأصوات حفظها الأطفال - وفقاً دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها، مما يهدي بدر إلى اختبارها مؤلفة وليست مخفوفة

هناك عدة أسباب تدعو إلى ذلك:

1- الأجزاء التي يحددها الطفل ليست عشوائية، فالطفل يحدف -كما رأينا- ليس له قيمة كبيرة في معنى، ولو لم يكن الأمر كذلك لظهر في جملة ما ينافض هذا، فمقابل جملة لكبار البابا في السيارة، مثلاً، يقول الطفل بلما سيارة أو سيارة بابا، ولكنه لا يقول آل لي أو بابا في أو سيارة آل.

2- ترتيب الكلمات في جملة الطفل كثيراً ما يكون مختلفاً عن ترتيبها عند الكبار، وهو يتبع بأصوات (مدة من الزمن) ذلك الترتيب الذي يميز خطأ من وجهة نظر الكبار، وبما أن ما يفعله الطفل يختلف عما يسمعه من الكبار فإن من غير الممكن أن يكون محفوظاً، بل لا بد من أن يكون الطفل قد آلمه تأليفاً لأنه لم يسمعه من قبل.

3- عدم تطبيق القواعد التي يطبقها الكبار، فالكبار يطبقون، مثلاً، قاعدة لفظ التاء امرؤوط في السماء المصافة، يقولون سيارة دون لفظ التاء ولكن سيارة فلان ومبارتت بلفظ التاء.

4 يطبق لعمل ما يسمى بـ 'القياس الخاطئ' فيقول كلمات، مثلاً، وأبي عدي سلا من أقلام وتعدي عندي، أي أنه يطبق قواعد سامتخلصها على أمثلة لا تتعقب عنده تلك لقواعد، فالطفل عندما يقول أبي عندي لم يستحضر هذه الجملة من ذكرته، فهو مسمعا من أحد، ولكنه طبق قاعدة الشقاق فعل الأمر من الفعل المصارع فاستق فعل الأمر المصارع تبعي، قياس على روح من تروح أو لعب من تلعب، بدلاً من استعمال فعل الأمر تعال الذي يستعمله الكبار.

ولا يعني هذا أن كل ما يقوله الأطفال مؤلف حسب قواعد تركيبية يطبقونها، فهناك عبارات قليلة محفوظة، مثل صباح الخير ومع السلامة، ليست بالنسبة للطفل في هذه المرحلة سوى سلسلة متصلة من الأصوات يلفظها دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها، فلفظ لا يدرك أن العبارة الأولى تتألف من صباح + آل + خير وأن العبارة الثانية تتألف من مع + آل + سلامة، ودليل ذلك أن أداة التعريف التي يلفظها في العبارتين المسبقين لا ترد في هذه المرحلة في الجمل العادية التي يولفها، فهو لا يقول في هذه المرحلة بابا في السيارة أو الطيارة مع دمة.

ثالثاً، مرحلة الجملة.

من الجمل ذات الكلمتين إلى الجملة القواعدية

تتطور ونمو، خلال السنوات التالية سمة هامة من سمات السلوك اللغوي تلك هي القواعد، ولا نعي بالقواعد هنا ما تتضمنه الكتب المدرسية حول الابتداء والخبر وأحوال كان وأن الخ، بل تلك القواعد التي نعرفها ضمناً، جميعاً وتتكلم ونكتب بموجبها ونستعملها لننظم كلماتنا بجمل صحيحة، والتي أن حرح متكلم عليها نحس بأنه أخطأ في لقول.

نبدأ برادر استعمال القواعد اللغوية في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين ونعبر، لوسائل القر عديدة الأولى التي يستعملها الطفل، هي الأدوات الأساسية في اللغة ل بشرية، وهي لتتفهم، تدبج الكلمات والصرف (الجمليتي، 1982).

1- التثني.

من أن مررباً على الدور الهام الذي يلعبه التثني في لغة الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه، فقد يرفع الطفل من نعمة جملة أو يرفضها حسبما يقتضي موقف الاستعمال أو الأمر أو طلب أو الرجاء أو التوصل، ولكن في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين، يظهر عنصر حدير في لغة الطفل وهو التثني STRESS، أي أن الطفل قد يؤكد على إحدى الكلمتين في "فستان بنت" فقرة هي "فستان بنت" ومرة أخرى هي "فستان بنت" فعندما يقول اضهر فستان بنت يقصد هذا فستان البنت، ولكنه عندما يرفع التبرة في "فستان بنت" في نهاية جملة معهم أنه يستعمل أي هل هذا فستان بنت ؟

ويستمر لتثني في كلام الطفل تفاضلاً وتمايزاً خلال فترات النمو اللغوي اللاحقة حتى يقرب، قترماً شايذاً في لغة الكبار في حوالي الرابعة -الخامسة من عمر (حمادي، 1982، 164).

2- تثابع الكلمات :

لغة عربية أكثر مرونة من اللغات غير المروية من حيث تثابع الكلمات فقد نقول: سأل أحمد عمر أو أحمد سأل عمر أو عمر سأل أحمد دون تفسير في معنى الجملة سوى التأكيد. ولكن التثاني في الكلمات صحيح في جميع الأحوال ولتجد هذه الظاهرة في اللهجات العربية الجارية أيضاً بالرغم من أنها غير مبررة، ويعتمد المتكلمون على التثني في التفسير إلى لغاه، إلا أن جملة العربية أساساً تتحد صيغة معينة هي: فعل - فاعل - مفعول به.

ورداً عندما لي ما ينطقه الطفل العربي في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين نجد أنه يستعمل تناسلاً للكلمات يختلف باختلاف مقاصده فمثلاً "بابا دعدع" عندما يريد من

الأب أو يدغدغه ولكنه يستعمل "دغدغ" باب "عندما يريد أن يدغدغ أباه وعندما تزداد الجسم التي يغطيها الطفل طولا يتأكد أكثر فأكثر دور تتابع الكلمات في نقل المعنى إلى السامع.

1- النفي: يكتسب الطفل العربي النفي من اللهجة المحيطة به، ولعل أول أشكال النفي التي يكتسبها هو الشكل "ما" بهم مصغمة، ويقصد بها الطفل الرنفس، بمعنى لا أريد أو لا أفعل، أو لا تفعل. ولكنه يفهم الشكل "لا" منذ سن مبكرة ومستعمل عادة مع الطفل بمعنى التحذير من شيء معين مثل "لا" عندما يحاول إمساك شيء ساخن أو سلك كهربائي، أو يسكب سائلا على نفسه.

وفي حدود منتصف السنة الثانية يشمل الطفل كلمة "لا" عندما نسأله عن شيء معين مثل هل اسمك فلان؟ وعندما يستعمل الطفل هذه الكلمة فقد يستعملها بأحد صيغتين "لا" مألوف محدود أو لا بهمة في نهاية الكلمة ولطفاً تشير هذه المرحلة الأولى من اكتساب النفي

أما في مرحلة الثانية قيماً الطفل باستعمال (ما) بهم ضعفة و "مو" في جملة قصيرة مثل "مها" و "موهنا" وتكون استعمالاته مخالفة في بعض الأحيان الاستعمالات المقبولة في المجتمع النغوي

أما لمرحلة الثالثة فتأتي في منتصف السنة الثالثة حيث يستعمل النفي المناسب مقبول الطفل مثلاً ماكنو بمعنى لا يوجد، "ما لريد" و "موهنا" بمعنى ليس هنا. الح

2- الاستفهام: يبدو لنا أن الاستفهام يجري بطريقتين هما.

أ- استفهام عن طريق تعبير التتبع، بكلمة أخرى تستعمل نفس صيغة الجملة في حالة الإثبات مع رفع درجة الصوت في الكلمة أو الكلمتين الأخيرتين، ويتطلب مثل هذا الاستفهام الإجابة بنعم أو لا، أو ما يقابلها.

ب- الاستفهام بإحدى أدوات الاستفهام مثل:

شوو - ماذا، منو - شكك - كم، وين - أين، امش - متى، شلون، كيف، ليش، لما، منين - منين، من أين، وتتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة صياغة جملة جوابية أو كلمة واحدة.

لقد تبين لنا أن اكتساب الطفل لصيغة الاستفهام تمر بمراحل محددة هي

1- المرحلة الأولى:

وفي هذه المرحلة يثير الطفل من نغمة الصوت برفع درجة الصوت قسماً الطفل مثلاً "أعطه هذا"

2- المرحلة الثانية.

يكتسب الطفل بعض أدوات الاستفهام خلال السنة الثالثة من العمر ويضعها في نهاية الجملة مثل: 'هذ' 'شو' 'ولعل' 'شو' هي أولى أدوات الاستفهام التي يتعلمها الطفل كما يتعلم كلمة 'من' مستقلة حينما يطرُق الباب مثلاً.

3- المرحلة الثالثة:

يتعلم فيه الطفل استعمال كافة أدوات الاستفهام مع تحويلاتها الأسلوبية وينجز هذه المهمة في حوالي سن 3 - 4 سنوات

4- الصرف

إن لصرف هو آخر المراحل التي يكتسبها الطفل، ويبدو من الدراسات أن سن الأطفال لدى اكتساب الصرف يتباين بتباين اللغات من حيث تعقيدها الصرفي، فالطفل الذي تتعلم الإنكليزية كلمة قومية يتعلم الصرف في سن سبع سنوات أو ثمان سنوات من العمر. ومن الملاحظ في نحو اللغة لدى الطفل أن الطفل يتعلم الكلمات غير الموسومة أولاً ومن ثم يتعلم أن يصيغ إليها السوابق أو اللواحق ويبدو أن هذا الأمر هو من حدى شومل اكتساب اللغة، في كل مكان من العالم

قبل نهاية الستين نجد أن الطفل العربي يستعمل السماء مفردة ولا يجرى المؤنث والمذكر، ولكننا نلاحظ بزوغ التأنيث والتذكير في نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من العمر

وتظهر بوزو التأنيث والتذكير على الفعل في هذه الفترة فقد يعني 'الطفل' 'جا بهيا' 'يريقح' متكرر عندما يرى أباه قادمًا، ولكنه يقول 'جت ماما'، أما بالنسبة لاكتساب الجمع فإن الطفل يمر بمراحل متعددة، ففي المرحلة الأولى يفضل الطفل استعمال المفرد، فإذا قلنا للطفل 'هذا بيت وهذا بيت وهذا بيت، كلهم ماذا؟ فإنه يقول 'كلهم بيت'.

أما في المرحلة الثانية فيكون مفهوم الجمع لدى الطفل، ونجد أن الطفل يتعلم جمع المؤنث السالم أولاً بإضافة اللاحقة 'أت' في نهاية الاسم وبعدما يكتسب صيغة الجمع المذكر السالم يرفله 'ين' في نهاية الكلمة ويخري ذلك خلال السن 2-3 سنوات، أما تعلم جمع لتكسير فإن صيغة يتم بشكل أكثر تعقيداً.

وعندما نلصق إلى صيغ المتنى نجد أن عملية اكتسابها أعقد مما سبق ذكره، فالطفل يتعلم أن يضع الرقم اثنين أمام المفرد كن يقول 'اثنين' ولذا بمعنى 'لدين' ثم يتقل إلى صيغة أخرى

هي "ثلاث أولاد" في حوالي سن الخامسة ، أي أن يضع الرقم اثنين أما صيغة الجمع ، وأخيراً يكتب صيغة المثنى كاملة "ولدين" بين الخامسة والنصف والسادسة من العمر (الحمداوي، 1982، 167)

ب- الخصائص اللغوية لمرحلة الجملة :

- 1- مفردات ، لطفل في مرحلة الجملة المختصرة محدودة ، أما في هذه المرحلة ليزداد زديداً كبيراً.
- 2- جمل الطفل في مرحلة الجملة المختصرة ناقصة ، أما في هذه المرحلة فتترب جمل من جمل لكبار ، وتحتوي على السوابق واللواحق والضمائر المتصلة والأدوات
- 3- تقدم التراكيب اللغوية
- 4- تصبح جملة لطفل أطول وأكثر تعقيداً ، وتعبير عن كمية أكبر من المحتوى الدلالي ، فهي هذه المرحلة تظهر الجمل المركبة التي تتألف من جملتين بسيطتين بينهما علاقة ، الجملة الأساسية وجملة فرعية (مثل : قبل أن يأكل ، بعد أن انتهى، بينهما كان بعد ، إذا م يشرب ، الذي كان على الطاولة)

ج مرحلة الإتقان :

إن إطلاق هذه التسمية على هذه المرحلة لا يعني أن لغة الطفل تصبح مثقفة فيها ، وإنما تعني أنها تتجه نحو الإتقان ، فبالرغم من أن لغة الطفل بين الرابعة والخامسة من العمر لا تختلف كثير من لغة الكبار ، إلا أنها تنقل لوضع سنوات تالية دون مستوى الإتقان لديهم ، ويظهر هذا انقصود في أربع نواحي المفردات ، والتراكيب اللغوية ، والقدرة على إحصاء أحكام لغوية صحيحة ، ومراعاة معلومات السامع عن موضوع الحديث.

1- المفردات :

نقل مفردات الطفل في هذه المرحلة محدود بالقياس مع مفردات الكبار ، ويستمر مدى الحياة في اكتساب مفردات جديدة ، كما أن معاني المفردات التي تعلمها تصبح أكثر دقة ، ويخيل للكبار حين يستعمل الطفل كلمة ما استعمالاً صحيحاً في سياق معين أنه يعرف معناها جيداً ، ولكنهم لا يلتفتون أن يكتشفوا أن معنى تلك الكلمة في ذهنه يختلف عن معناها عند الكبار.

2- التراكيب اللغوية :

يستمر لأطفال في هذه المرحلة في استعمال تراكيب لغوية كثيرة استعمالاً خاطئاً، سواء على مستوى الجملة أو الكلمة ، وقد وجدت كارول تشومسكي من درسة أجرتها على أربعين طفلاً بين الخامسة والعاشر من أعمارهم أن هناك تراكيب لغوية في اللغة الإنجليزية لا يتقنها لأطفال قبل التاسعة أو العاشرة ومن أمثلتها: -

The Doll Is Hard To See من الصعب رؤية الدمية

John Promised Bill To Go وعد جون بيل بأن يتحعب

Asked Him What To Do (سأله ماذا أفعل

فقد كان لأطفال يفهمون من الجملة الأولى أن من الصعب على الدمية أن نرى ، ومن جملة ثانية أن بيل هو الذي سيلعب ، ومن الجملة الثالثة أن الذي سيقوم بعمله يس (ما (لكنكم) بيل هو الغائب (عبه ، 1986 : 59).

د - الأحكام اللغوية وفهم المعنى المجازي:

يعتبر لأطفال في هذه المرحلة أن المقدرة على إصدار الأحكام اللغوية الصحيحة ، أي مقدرة على حكم على جملة ما بأنها صحيحة لغوياً أو غير صحيحة ، أو بأن لها عدة معان ، أو أنها مرادفة لجملة أخرى الخ ، وكذلك يصعب عليهم ملاحظة المعنى المجازي وفهم الألفاظ وبكت مقدمة على اللعب على الألفاظ

وفي بداية الأمر يربط الأطفال الصحة اللغوية بفوتهم على فهم الجملة ، ثم ترتبط الصحة بلغوية بعد ذلك بمحتواها الدلالي ، وبالنواحي الخلقية ، فجملة مثل طار الحصان ، مثلاً ، تعتبر غير صحيحة لأن الحصان لا يطير.

غير أن المقدرة على إعطاء الأحكام اللغوية الصحيحة تبدأ في السمو بعد خمسة فقبل هذه السن ينظر الطفل إلى اللغة كأداة للتفكير أيها لأن هذا يتطلب النظر إليها كشيء مجرد ، وهو أمر مرتبط بموه الإدراكي بشكل عام ، وقد لوحظ أن قدرة الطفل على تعلم القراءة (والمقصود قراءة الجمل المترابطة لا الكلمات المفردة) مرتبط بوصول الطفل إلى هذه المرحلة ، فالقراءة تتطلب القدرة على ملاحظة الأجزاء التي تتألف منها الجملة وعلاقتها بعضها ببعض الآخر

هـ- مراعاة معلومات السامع:

عندما يتحدث الكبار عن موضوع ما فإنهم يأخذون بعين الاعتبار ما يعرفه السامع وما لا يعرفه، وفي ضوء ذلك يقررون ما يجب ذكره وما يجب عدم ذكره لأنه معروف، وكذلك ما يجب اختصاره وما يجب تفصيله الخ، أما الصغار فلا يلاحظون مثل هذه الأمور، كما أن الكبار يتحدثون بأساليب مختلفة تختلف باختلاف مستوى السامع واختلاف الموقف الذي يجري الحديث فيه، ففي الموقف الرسمي يتحدثون بأسلوب مختلف عن أسلوب حديثهم مع أهلهم أو أصدقائهم، ويخاطبون الصغار بأسلوب يختلف عن أسلوب مخاطبة الكبار، ويخاطبون المثقفين بأسلوب يختلف عن أسلوب مخاطبة الأميين الخ، أما الصغار فأسلوبهم لا يختلف من موقف إلى موقف أو من مستمع إلى مستمع.

وقد دلت بعض التجارب على أن الأطفال في هذه المرحلة يعتبرون ما هو واضح في أذهانهم واضح في أذهان مستمعيهم، من تلك التجارب تجربة قام بها ياجيه على أطفال بين الخامسة والسابعة من العمر كان يحكي فيها قصة لأحد الأطفال، ولبس منه أن يحكيها لأطفال في سنة، وقد وجد أن الأطفال يحفظون معلومات أساسية لا تفهم لقصة دوسها، ويروون حوادث القصة في ترتيب غير دقيق. وكلفت القصة بشكل عام، نصفة وعامة صمد، 1984، 67).

المهام الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهام التالية:

أولاً: اللغة ظاهرة إنسانية هائلة. وضح المقصود بذلك من خلال حمل تقرير يناقش اللغة من كونها نفع في بؤرة الأحداث الإنسانية وأهميتها للبعد الإنساني.

ثانياً: اللغة مطلب إنساني في بعديه البيولوجي والاجتماعي وضح المقصود بذلك؟
ثالثاً: الظاهره للوعية من الطواهر الإنسانية والتي تناولتها النظريات المختلفة بالتفسير
اشتر إحدى هذه النظريات وحاول ان تقف على المبادئ الخاصة بتفسير هذه
الظاهرة الإنسانية؟

رابعاً: تطور نظام التركيبي من الأمور الخاصة بالظاهرة اللغوية. وضح المقصود بهذه
المراحل مع بيان خصائص كل مرحلة.

خامساً: من نظريات المقسرة لظاهرة الاكتساب اللغوي النظرية السلوكية و النظرية المعرفية
ونظرية انترويديه. قارن بين المبادئ الرئيسة لهذه النظريات والمفسرة لاكتساب اللغة.

قائمة المراجع الخاصة بهذه الوحدة

- شاكور ، عبد المعز نايف. (1997) . اللغة العربية والحياة الاجتماعية، مجلة التربية، (26)، ص ص 238-244. قطر
- عني ، علي إبراهيم. (1993) مقولات الاكتساب اللغوي في التراث العربية وتوظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين لها، مجلة التربية، العدد (104) ص ص 182-186. قطر.
- عبد خليم ، يحي الدين (1994) اللغة والاتصال عبر التاريخ الإنساني، مجلة لتربية، العدد (110) ،بالسنة الثالثة والعشرون ، ص ص 174-182. قطر
- عد العمور، أحمد (1964) آراء في اللغة.
- لحمدني، موفق (1982) اللغة وعلم النفس الموصل جامعة الموصل، دار لكتب للطباعة.
- فصل الله، محمد وجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية
- سلسي، محمد أحمد (1996) تعليم اللغة مجلة التربية، العدد (118) ص ص 44، 154
- أحمد، محمد عبد القادر (1991) اللغة العربية، أصلها، وأهميتها ووظائفها وتعليمها معلم المرحلة الابتدائية مجلة التربية، العدد (96): ص ص 235-252.
- لسيد ، محمود أحمد. (1980) الموجز في طرق تدريس اللغة العربية بيروت: دار لعودة.
- جمعة، خالد. (1991) كتاب اللغة مجلة التربية، العدد (97). ص ص 146-158
- عبد الله ، عبد الرحيم صالح (1998). التجاهات حديثة لتطوير استعداد الطفل لتعلم لغة مكتوبة مجلة التربية، العدد (124) . ص ص 142 - 159.
- شرف، عبد العزيز (1980) اللغة الإعلامية القاهرة.
- عبد العزيز، محمد حسني. (1992) مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الشباب.
- عبيد، داود (1984). لغة الطفل الكويت جامعة الكويت
- لحمداني، موفق (1982) اللغة وعلم النفس، الموصل: جامعة الموصل
- عبد، دود (1986) في اكتساب الجملة عند الطفل المجلة العربية للدراسات اللغوية ()، ص ص 9-42.

الوحدة الثانية

القراءة

بعد دراسة هذه البوعدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يعرفوا مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة).
- 2- يوضحوا العلاقة بين المهارات أو الفنون الأربعة من مهارات اللغة العربية.
- 3- يذكروا المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات اللغة العربية.
- 4- يوضحوا مراحل تعلم القراءة والكتابة وأهمية مراعاتها عند تعليم لتلاميذ هاتين المهارتين
- 5- يبينو كيفية تنمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية الأساسية لدى تلاميذ المرحلة لتأسيسية
- 6- يقدروا مجالات لتوظيف مهارات اللغة العربية في خدمة مادة التخصص.

الوحدة الثانية

القراءة

للقراءة عملية تحويلية يناقش فيها القارئ المعنى وأكبات المقروء لفهمه أو تفسيره، أثناء القراءة إذ لا يتجه المعنى من الصفحة إلى القارئ، وبدلاً من ذلك تتضمن القراءة مناقشة القارئ للنص عن طريق عوامل متعددة، مثل معرفة القارئ المتعلقة بالموضوع، وخرس القارئ من القراءة لغة المجتمع الذي يعود إليه القارئ، وثقافة وثقافات القارئ من القراءة من مطلق خبرات السابقة.

القراءة للفائدة وللمتعة

يقرا الناس لأغراض مختلفة وطريقة القراءة تختلف طبقاً للغرض منها. فقد تكون القراءة للمتعة ولكن في أوقات أخرى تكون القراءة لتحصيل المعلومات. وعندما تكون الغاية من القراءة هي المتعة يفترض أن يتخذ القارئ Stance موقف موحد ويكون التركيز موجهاً نحو تجربة الحياة في القراءة أنهم يركزون على الأفكار والأخيلة، ولشاعر وما يرتبط به وما يثيره. كذلك فإن القراء يستجيبون لهذه الأفكار والصور والمشاعر وارتباطاتها وينتجون ردود أفعال تجاهها.

وعندما تكون القراءة للوصول إلى المعاني يفترض القراء أن يحصلوا فائدة من القراءة يكون التركيز على مراجع الكلمات العامة والرموز في النص. فغالباً ما تدعو الخبرة لقراءة إلى أن يكون هناك توازن بين القراءة للفائدة والقراءة للمتعة. وأثناء لقراءة نهر القراء يغمس مراحل هي: الإعداد والتحفيز، والقراءة، الاستجابة، الاستكشاف والتوسع

مراحل القراءة

المرحلة الأولى: الإعداد والتحفيز Preparing ومبها

- 1- يختار القارئ الكتاب.
- 2- وينشط الخلفية المعرفية.
- 3- ويحدد غرضاً لقراءته
- 4- ويخطط للقيام بعملية القراءة.

وعملية اختيار الكتاب ليست سهلة، إذ لا بد أن يحرف القارئ نوع الكتاب الذي يرغب في قراءته، والمؤلفين المفضلين لديه وقد يذكر الكتب التي قرأها من قبل ولذا مستمع بقراءتها، لا بد أن يتعلم الطلبة كيف يختارون كتبهم التي بإمكانهم قراءتها، اعتبار ثلاثة أصناف سهل جداً، صعب جداً، صلائم

تنشيط الخلفية المعرفية لا بد من معرفة موضوع الكتاب ومؤلفه ونوعه، و توضيحات الغلاف، التعليقات حول الكتاب.

عندما يكون مطلوباً قراءة كتاب لا يملك القارئ خلفية معرفية عنه فلا بد من تزويده بها عن رتباحات بين الموضوع والخبرة الشخصية للقارئ.

تحديد الأغراض:

هناك عرسان للقراءة: المتعة أو تحصيل المعلومات.

يمكن تحسين الاستيعاب باستخدام ثلاثة طرق:

1 تحديد الغرض يوجه عملية القراءة التي يقوم بها الطلبة

2 تحديد الغرض يساعد الطلبة على رسم الخلفية المعرفية.

3 التمييز بين ما هو مهم وما هو أهم

التخطيط للقراءة:

عالمنا ما يقوم القارئ بمسح ما يقرأه عندما يتهيأ للقراءة فهو يفحص طول المادة، و صعوبتها والتوصيحات المختصة، ربط موضوع ما يقرأ بالخلفية المعرفية لديه كما يصنع المعلم توصيحات للقراء: هل سيقرأ مستقلاً ضمن مجموعة صغيرة أو في لصف كله.

المرحلة الثانية: القراءة Reading

يقرأ الطلبة ما اختير للقراءة مستخدمين معرفتهم بالكلمات، مستخدمين الاستراتيجيات والمهارات والمفردات التي يمتلكونها أثناء القراءة القراءة بطلاقة ترتبط بالهم والقرء المتصفون بالخلاقة يحررون معاني المفردات يفرزون أوتوماتيكياً، كم أنهم يطبقون معرفتهم بنية النص.

يمارس الطلبة والمعلمون خمسة أنواع من القراءة

1 - القراءة المشتركة Shared kea dung

2- القراءة الموجهة Guided reading

3- لقراءة المستقلة Independent Reading

4- Buddy reading القراءة مع الرفاق

5- لقراءة جهر لتطبة Reading aloud to Students

لنما هذا التفكير فان القراءة لقيت من الاهتمام خلال السنوات الماضية ما لم يلقه أي فن مغربي آخر أن أهمية معرفة كيفية القراءة غير قابل للقياس، لأن القراءة تزودنا بوسيلة لاكتساب ليس فقط المعلومات، ولكن السرور والمتعة كذلك أثناء تعلم، لأطفال القراءة يقولون على الكتاب و يكون إقالمهم عندها مشاهدا لإبائهم على أكل الرمذة أو العسل، والعسل.

نعد قراءة أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم، والمعلومات والأفكار من نص، وقراءة تعني معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كصحة، لولف مرصطة بحيرات القارئ ومعرفة . جزء فقط من المعلومات متضمن في لفظة، التي وصحة، لذلك، إذ يقع على عاتق القارئ أن يفسر ما يتبقى من معلومات. ليس هناك نص مكتوب قبل لفهم الفهم الذاتي من أوله إلى آخره . فمتدا يفسر القارئ نصا لا بد له من أن يستدعي ما غرزه من المعرفة المتعلقة بموضوع النص . وطبقاً لأحد المشرطين يتألف الاستيعاب القرائي من ثلاثة أجزاء .

عملية نشطة متألقة .

2- عملية تفكير تسبق القراءة أثناءها وبعدها.

3- تفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه القراءة

كذلك فان نوع المادة القرائية تؤثر في عملية القراءة، لقراءة كتاب في رأي أحدهم، تختلف عن قراءة قصة. إذ عليك أن تتابع أحد الخيوط وتذكره من يوم إلى يوم. عليك أن تقرأ كتابا لكي تعرف كيف تقرأ كتابا أخرى

إن أهداف تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية هي أولا تعليم الطلبة كيف يقرؤون وخرائهم بحب القراءة، إذ ينبغي جعل الأطفال واعين منذ وقت مبكر يكون عالم الكتب هذا حيا في حقيقة الأمر.

وحين يكون الأطفال قراء جيدين لا بد أن يعطوا وقتا للقراءة وأن يسمح لهم بالاستجابة للمادة لقرائية أثناء القراءة وبعدها

و القراءة عملية ديناميكية تتطلب تواصلًا ذا معنى ونشطًا بين المؤلف و القارئ. وتعرف القراءة باعتبارها عملية نشيطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته.

لهذا لرئيس لتدريس القراءة هو زيادة القدرة على التفاعل مع فهم اللغة المكتوبة و القراءة عملية داخلية وعقلية لا يمكن ملاحظتها أو دراستها مباشرة كثير من الملاحظين يرون القراءة بالتفكير وعما لا ينصلان في فهم اللغة المكتوبة ويعرف ثورندايك القراءة على أنها تعني لتفكير يقول قراءة فترة تتضمن القيام بالتنظيم والتخيل اللذين يحدثان في التفكير، وتتضمن القراءة التعلم، ودة الفعل والحكم والتحليل والتركيب وحس المشكلات، لاختيار، الاستدلال، والتنظيم والمقارنة بين البيانات، بيان العلاقات والارتباطات والتفويض لنافذ لمفهوم. كما تتضمن الانتباه، والتجريد، والتعميم، والفهم، والتركيز والقياس

كان ينظر إلى القراءة على أنها عملية سلبية. وكان من المفترض أنها تتألف من مهارة استيعاب ما يقرأ. التدريس كان يؤكد التعريف ولفظ الكلمات وفك الرموز

أما اليوم فإن المعلمين إذا ما قبلوا فكرة أن الجانب الرئيس في القراءة هو لاستيعاب، فإن عيهم أن يضعوا في اعتبارهم كلا الجانبين في القراءة. فك الرموز السريع والدقيق وجمع المعلومات من النص المقروء والمعرفة القائمة لدى القارئ لبناء معنى المقروء

حصل تقدم في مجال فعالية المعلم وافق ذلك تقدم في فهم كيف يتعلم الأخصاء لقراءة، وذلك في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. هذا الفهم الأكبر لعملية القراءة يؤكد أهمية بناء المعنى.

هناك نموذجان يدعمهما بحث عميق سادا في تشكيل فهمنا لعملية القراءة أولهما نظرية لسكيما Schema Theory والثانية النظرية التفاعلية Theory Interactive وترى نظرية لسكيما أن الاستيعاب يعتمد على التكامل بين المعرفة الجديدة وشبكة المعرفة السابقة. ويدرك أصحاب هذه النظرية أن القراءة تتضمن عدة مستويات من التحليل في الوقت نفسه ولكن في مستويات عدة. هذه المستويات تتضمن خصائص النص (مثل الحروف، ترتيب الكلمات ومعاني الكلمات) وخلفية القارئ المعرفية مثلا. المحتوى والمفروض المتعلقة بما في الكلمات) والمكون، لأساسي لهذه النظرية ترتبط بالعلاقات التشابكية بين فهم النص وخلفية المعرفية للقارئ فكل قارئ يمتلك سكيما ومثل أبنة تشكل الخلفية المعرفية لمختلف الأفكار، والأشياء ومعاني لكلمات وعندها يقرأ الطالب فانه يستخدم خبراته السابقة ليصاعل مع

المعلومات الجديدة التي يقدمها النص أن التكامل بين المعلومات القديمة والجديدة ينتج عنها سكباً حسنة ومعالجة.

ويرتبط بنظرية السكبا النظرية التفاعلية للقراءة والتي ترى أن القراءة عملية نشيطة، وحتى يفهم النص يتفاعل الطلبة بمجموعة عوامل ترتبط بهم: النص المقروء ولسياق الذي حدثت فيه القراءة وجوهر النظرية استخدام القارئ للمعرفة السابقة والاستراتيجيات المتعددة للتفاعل مع النص والقارئ ينظر إليه على أنه نشيط يتفاعل مع النص مستخدماً استراتيجيات معينة لبناء المعنى. إن مصطلح القارئ الاستراتيجي يمسك النظرية بأن القارئ يطبقون وعين استراتيجيات ليحسنوا فهمهم للأفكار.

صواعق القراءة التفاعلية

ويحمل دول رود في وولتر ويرسون (1991) ملخص للتفكير الحديث بمسدد عملية القراءة وجهة النظر المعرفية تنظر إلى القراءة نظرة مختلفة عما كانت عليه قديماً، فالنظرية التقليدية تفرص القارئ السلبي الذي اتقن عدداً كبيراً من المهارات المعرفية التي يقوم بتطبيقها، أوتوماتيكياً وبصورة روتينية على جميع النصوص أما النظرية المعرفية فترى في القارئ شخصاً فعالاً يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقديمة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعبير والعرض التكرار للمحافظة على الفهم

من جن مدور للقراءة الخطوط العريضة للتخلص النوعية وكيفية اكتسابها

تصميم المرحلة	على (الصف العمر)	المخلص النوعية	كيفية اكتسابها	حالة القراءة و لامتصاص
لمرحلة (مبكر) ما قبل القراءة Prereading, Pseudoreading	ما قبل المدرسة العمر من 6 أشهر - 5 سنوات	بذوي الفصل القراءة بروي القصص وهو يفتح الكتاب، قارئ له من قبل أسماء الحروف، يذرك بعض الإشارات، يكتب اسمه يلصق بالكتاب والأفلام والأوراق	تبحث له القراءة من قبل الكبير الذي استجاب وأظهر تقديره لاهتمام الطفل، بالكتاب والقراءة ولكنه ردد بالكتاب والأوراق والمكمسات والحروف.	خالياً ما يقرأ على لهم قصص لأطفال صغيرة والقصص التي تحكى له يفهم الآلا من الكلمات في سن السادسة ولكنه يقرأ عدد قليلاً من تلك الكلمات التي يفهم معاني

تصميم المرحلة	مدى العنف (العمر)	المفاهيم النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
المرحلة الأولى بداية القراءة وفك الرموز Initial reading and decoding	لصف الأول وبدئة الصف الثاني العمر 6، 7 سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الأحرف والأصوات بين المكتوب واللفظية من الكلمات الطفل قادر على قراءة نصوص بسيطة يتضمن كلمات ترد كثيرا في الاستعمال وهي كلمات طرية يستخدم المؤلف من مقطع واحد	التعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصوت (الأصوات) وممارسة استعمالها قراءة قصص بسيطة تستخدم كلمات بمصادر صوتية ثم تعليمها وكلمات شائعة مع قراءة لحواد تحت فوق مستوى الطفل القرائي للطفل لتطوير نمط لقوية ومعرفة كلمات حديثة والتفكير	مستوى محدود لغة التي يقرأ الطفل يقع تحت مستوى اللغة لهجوم عندما تسمع في بداية المرحلة الأولى حسية لأطفال يتكلمهم فهم أكثر من 4000 كلمة حد من حد وتكلمهم يقرؤون حوالي 600 من
المرحلة الثانية التأكد وطلاقة confirmsatio n and fluency	الصفين 2، 3، العمر من 7- 8 سنوات	يعرف الطفل قصصا بسيطة مأثورة وخبرات مع رعايته في الطلاقة يتم هذا من طريق عناصر فك الرموز الأساسية إدراك المقصودات يراقبها كعمل وسباق المنفى في القراءة القصص المأثورة والخبرات	تعليم مباشر في مهارات فك الرموز المتعددة والقراءة واسعة لحواد مأثورة ومتعة والتي تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الطلاقة أثناء القراءة بالاستماع إلى قراءات تحت فوق مستوى الطالبة المستقل لتعمل على تطوير لغة الأطفال ومعرفة بالقنوات والمفاهيم	في نهاية المرحلة الثانية حوالي 1000 كلمة يمكن فهمها وفهمها وحولها 9000 معروفة عند سماعها يفسر لاستماع أكثر معالية من القراءة
مرحلة ثالثة القراءة بفعالية	لصف من 4 8 العمر	القراءة تستخدم لتعلم أفكار جديدة، كتب	القراءة وقراءة الكتب القصيرة،	في بداية المرحلة لثالثة لاستيعاب

تصميم المرحلة	مبنى الصف (العمر)	المفاهيم الثرية	كيفية اكتسابها	حالة القراءة والاستماع
الجدول Reading for earning the new	من 9-13	معرفة جديدة، لمادة مشاعر جديدة تعلم المجتمعات جديدة عموماً من وجهة نظر واحدة.	الأعمال المرجعية الكتب التجارية المرادف والصحف والجرائد التي تحتوي الآراء وقضايا جديدة مفردات غير مألوفة ومجرباً الدراسة الطريقة للكتابات قراءة النص أثناء للأشياء الإيجابية من الأسئلة الكتابية الح قراءة قصص خيالية أكثر تعبيراً، مسرح قافية وكتب غير خيالية وما أشبه	السمعي للنفس لمادة بطرس أكثر لعدالة من لاستيعاب القراءة في نهاية المرحلة الثالثة القراءة والاستماع مساويين لتربية لدى من يقرؤون جداً وقد تكون قراءة أكثر فعالية

مبادئ تدريس القراءة

مبادئ التدريس التي يتم التأكيد عليها هنا إلى كونها تتمحور حول التعلم، ويمكن تطبيقها على الأطفال الذين يمتلكون قدرات تعليمية مختلفة وكذلك اهتمامات وخبرات ضيقة في الوقت الذي ينظر فيه إلى أن القراءة عملية معقدة. تعلم اللغة يعتمد على نفس مبادئ تعلم مثل مثل، المهارات العقلية، من مثل الخلفيات المفاهيمية والمعرفية، الفرض من التعلم، دافعية التعلم، صعوبة المهمة والزمن المتاح للتدريس. ينبغي ربط بين هذه المبادئ مع بعضها للحصول على القدرات القرائية المتطورة

ومبادئ تدريس اللغة ينبغي أن تتطور من المعرفة التي يتيحها علم النفس لعدم، وعلم النفس التربوي ومن مجال توجيه الأطفال وإرشادهم، كذلك تخطيط المنهج دراساتهم الأطفال تطور البحث في القراءة ومن العيادات النفسية، ومن المهم ملاحظة أنه عند صياغة لمبادئ من الضروري اعتبار جميع جوانب النمو الإنساني وتطوره العقلي والنفسي ولفيرونسي باعتبارها توجيهات لسلوك المعلم ومن المبادئ.

1- أن القراءة والكتابة هملتان لغويتان. ينبغي للمعلم فهم العلاقات بين القراءة والكتابة ولغة الأطفال الشفوية. إن لغة الأطفال الشفوية تعكس خبراتهم مع الأشياء والأشكال والعلاقات وكذلك تفاعلاتهم مع العالم المحيط بهم لقد كتب حتى الآن لكثير مما يحضره الأطفال إلى المدرسة ودور المدرسة في البناء على ما لدى كل طفل من قدرات ينبغي على المعلمين أن يساعدوا الأطفال على تحويل خلفيتهم اللغوية والتي يحملونها معهم إلى المدرسة مباشرة إلى قراءته وكتابته

أظهرت لدراسات الحديقة أن الخبرات هي التي تعمل على تطوير القراءة قبل أن يبدأ الطفل دراسته في المدرسة مثلاً قبل المدرسة كثير من الأطفال يعرفون الحروف الهجائية، يكتبون أسماءهم يعرفون أسماء العلامات التجارية، ويستخدمون الكتب بصورة صحيحة بقصدور أجراء من الحكايات وكثير منهم قد يكتب حروفاً وقصصاً، ويدرك اللغة المكتوبة ووظيفتها كوسيلة، اتصالية، يبرز أندرسون (1985) Anderson أهمية اللغة لشفوية في تسهيل عملية القراءة بقوله:

نقوم بتعليم القراءة بخاصة على اللغة الشفوية، وإذا ما كان هذا الأساس ضعيفاً فإن التقدم في القراءة سيكون بطيئاً وغير مؤكد. ينبغي أن يكون الأطفال مفردات أساسية، ومدى معرفة من المعرفة حول العالم من حولهم وكذلك القدرة على الكلام عن معرفتهم هذه القدرات تشكل الأساس لفهم المادة القرائية

و من سوء الحظ فإن المعلمين يتجاهلون الكثير من العلامات المبكرة لفهم اللغة، وخبرات الأطفال المبكرة حول تعليم القراءة والكتابة ويراصج الكتابة غالباً ما يسلون الأطفال التركيز على الأجزاء المنفصلة من عملية التعلم

إن خفية التعلم عند كل طفل تقرر أين ومتى يبدأ تعليم القراءة للأطفال الذين يدخلون المدرسة من بيوت غنية بخبرات التعلم يحضرون ثروة من القدرات اللغوية ولهمها ومثل هؤلاء الأطفال يبدأ تعليم القراءة بعد تعليم فك الرموز أما وأولئك الأطفال الذين لديهم لغة محدودة وخبرات تعليمهم قبل دخول المدرسة فينبغي أن يركز تعليمهم على المفاهيم المتعلقة بأن اللغة تقدم كوسيلة للاتصال وأن اللغة الشفوية والمكتوبة تحمل معنى.

علاقة تطور اللغة الشفوية أساسية للقراءة مثلها مثل عموميات اللغة لأخرى. فكون اللغة، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة هي أدوات اتصالية جميعها كون اللغة مترابطة لنمو في فن منها يبرز نمو في الفنون الأخرى ويسره.

الاستماع هو العملية اللغوية الأولى الأساس لنمو اللغة الشفهية، مهارات الاستماع مهمة كذلك لتعليم القراءة وخاصة مترابطة في اكتساب تهجئة الكلمات مهارات فك رموز واستراتيجياتها. عمليات القراءة والكتابة مترابطة ويعتمد بعضها على بعضها الآخر وتطور واحدة منها يحسن الأخرى.

و بينما يتضمن التفاعل وتعطي معنى للرموز المكتوبة فإن الكتابة تتضمن إبداع نص ينقل معنى وأفكاراً إلى الآخرين هذه العلاقة أوضحت مؤخرًا وأعطت تأكيداً لواقعي برامج القراءة هذه الأيام و يجب ألا تفصل القراءة عن بقية المرون اللغوية الأخرى

2- تعلم القراءة والكتابة عملية تطورية: إذا ما قبل المعلمون أن القراءة والكتابة هما بناء للمعنى وإذاً ليس هناك شيء مثل إتقان للقراءة على التعلم وهي عملية تطورية ومستمرة الخلفية المعرفية تنمو باطراد، طالما تنمو الخلفية المعرفية وكذلك قدرة إدراك نص تتعاضد مع النص واكتساب معلومات جديدة. لذلك فإن قدرات لتعلم تتعمق وتندد باستمرار مع مرور الوقت.

3. القراءة و الكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان: وتلويح القراءة والكتابة لا بد أن يؤكد هذه العلاقة أثبت البحث العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة فكلهما عملية اتصالية تتضمن التفاعل وفهم لأفكار و قدرات الكتابة تتحسن مع تطور قدرات القراءة المستلغة مثل معرفة كيف تبني القصص، والقدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معايير جديدة مهارات فك الرموز معاني الكلمة وما أشبه من قدرات الأطفال للقرينة نبي تستمد من نفس المهارات في عملية الكتابة من القدرة على تصحيح لتفكير بالخلف والإضافة للمعلومات المهمة والتبني والتخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات

4- على المعلمين أن يدركوا الاختلافات الكبيرة بين الطلبة في التخطيط للتدريس المناسب الذي يواجه الاختلافات الفردية داخل الصف والأيمان بأن جميع الطلبة يمكنهم وينبغي أن يكونوا ناجحين في تعلم القراءة والكتابة.

5- التدريس ينبغي أن يقوم الأطفال إلى فهم أن القراءة عملية استراتيجية نشيطة وذات معنى و لقراءة تعني أكثر من كونها عملية ميكانيكية إنها عملية بناء لمعنى. ما ينتج عن التفاعل مع اللغة لمطبوحة ينبغي أن يكون الفهم والاستيعاب. يتضمن القراءة الحقيقية، القدرة على فك الرموز الكلمات بفهم أقل وينبغي أن يكون القراء نشيطين عبيهم أن يستخدموا جميع المصادر المتاحة لبناء المعنى وجعل النص ذا معنى وبذلك فإن القراءة تتضمن التفاعل بين عدة عوامل تضم عوامل النص، الخلفية المعرفية والوضع

الاجتماعي الذي تتم فيه القراءة. بالإضافة فإن التمارين النفعالي يطبق مختلف استراتيجيات القراءة في الوقت المناسب من أجل الفهم.

6- على المعلمين أن يحاولوا الوصول إلى برنامج تعلم متوازن يعلم جميع الأطفال القراءة والكتابة لأن الأطفال يثقلون من وجوه متعددة ويقع من غيبتها الطريقة التي يصبح فيها لفرد نهجاً. القراء الاستراتيجيون، يحتاج المعلمون إلى استخدام مداخل متباينة لتعليم القراءة والكتابة.

7- الاستيعاب القرائي الناجح يعتمد على إعطاء وقت كاف لقراءة النص ولشرح عديده لطلبة للتدخل فيما بينهم وبين أساتذتهم وليتحدثوا حول ما يقرأونه لأن القراءة تعني الاستيعاب فإن المكون الضروري والواضح هو التعجيل في عمليات فهم الطلبة يأتي من تكرير وقت طويل لتحقيق هذا الهدف لا بد من تخصيص وقت لقراءة النص وتدریس فعال يحفظ له لتطوير قراء شيطين وفعالين بالإضافة فإن الطلبة يحتاجون إلى تشجيع بحث ما يقرؤونه مع أقرانهم ومع المعلم لأن الاستيعاب القرائي ليس عملية عقلية فحسب بل إنه عملية اجتماعية أيضاً، نماذج تعليم الأقران والتعلم التعاوني أثبتت فعاليتها، في ترويض الطلبة بطرق متعددة لتوسيع وتجديد تفكيرهم أثناء إجراء مناقشات خلال درس التعلم التعاوني وتعلم الأقران يزود الطلبة بالوسائل «الضرورية لمعالجة أفكار جديدة وإدخال معلومات جيدة إلى ما لدى الفرد في السابق.

8 تعليم الطلبة لتحديد الكلمات غير المعروفة المستوى المستقل ينبغي تقديمها من خلال استخدام مدخل متوازن لفك الرموز

تطوير لاستقلالية في القراءة يتطلب اكتساب الطرائق لتحديد الكلمات، التعامل مع نص وبناء المعنى، من الأساسيات أن المدخل المتوازن للقراءة يمكن المجزء باستخدام كل من برنامج تطوير المهارات والتركيز على الأدب المتع والجميل سوء ستخدمنا رموز تتعلق تحليل التهجئة لمساعدة الطلبة في اللفظ، النظر إلى الأجزاء التركيبية للكلمة أو تقدير السياق الذي تردد فيه الكلمة ينبغي تطوير مسهولة التعرف على أشكال الكلمة المطبوعة

النوجه، تحديث في مجال تعلم القراءة والكتابة يشير إلى تقدير أهمية كل من تعلم انطباع فهم ما يقرؤونه وتطبيق علاقة الصوت بالرمز وكذلك استخدام مواد تعليمية نوعية كرسيلة أساسية لتعليم الأطفال القراءة.

9- استخدام الأدب النوعي ينبغي أن يكون جزءاً من تعليم القراءة والكتابة خلال المسحح المدرسي لقد مضى الوقت الذي ينظر فيه إلى الأدب كمادة إضافية أو كيان منفصل يستخدم من أجل المتعة أو في برامج القراءة المستقلة. والأدب بكل صوره وأشكاله ينبغي أن يكون جزءاً مهماً في برامج قسوم اللغة اليومية وينبغي تعميمه على الموضوعات والمواد الدراسية الأخرى. الكتب الكاملة في الأدب وحقيقة يمكن أن تؤولف بواسطة الرئيسة لتعلم عمليات اللغة وأجزاء وتحقيق الأهداف التعميمية المختصة مثل: تعلم المفردات الأساسية وكيفية الوصول إلى المعرفة وتطوير استراتيجيات الفهم ومهارات القراءة في الموضوعات المختلفة وقنوات التفكير الباقدة والاستدلالي وزيادة المتعة بالقراءة.

10- تعليم القراءة والكتابة يحتاج إلى أن يكوناً مكوّناً في جميع المواد الدراسية. ن لتعمم النجاح في المواد الدراسية يعتمد على تطبيق الطلبة لمهارات الدراسة استراتيجيات الفهم، والقدرة على الكتابة. لا يكون برنامج القراءة والكتابة كاملاً بدون بناء كفا للمورد لدراسية المختلفة والنجاح في برامج القراءة والكتابة الاعتيادي كثير من الطلبة يواجهون صعوبات في هذه الموضوعات وهذه الصعوبات قد تستعمل عندما لا نعلم بحيث نصر إلى متعلمين مستقلين. وحتى نحقق الاستقلالية في التعلم ينبغي أن نعلمهم كيف يشعرون المعرفة المتزايدة في جميع الحقول. علينا إذن أن نعلم كيف يتم التعلم.

11- يحتاج المعلمون إلى التعميق في قدرات الطلبة على التحليل والتفويض الناقد للمادة المكتوبة. تعلم فك الرموز والاستيعاب الأساسي مهمة ولكنها ليست كفاية في عالمنا اليوم. ينبغي أن يفهم الأطفال كيفية التفاعل مع الأفكار فيما وراء المستوى الأساسي. لقراء والكتاب الناحيون يمكنهم التركيب والتحليل والتفويض الناقد للأفكار ليؤيدوا معرفتهم.

كذلك فإن لتفكير الناقد لا يتطور بالصدفة يمكن للمعلمين استخدام الأدب بعدة صور وكذلك الاستراتيجيات التعليمية المعالة (كالتعلم التعاوني) مساعدة الأطفال في تطبيق مهارات تعلم القراءة والكتابة لإعجاز أذهانهم.

12- تعليم القراءة والكتابة الملائم يعتمد على التفويض المستمر لنقاط القوة والضعف لدى كل طالب. لقدرة المعلم على تقييم حاجات الطلبة يقع في القلب من التدريس الفعال. ان المعلمين الفعالين للقراءة يشخّصون قدرات قدرية بناء على معلومات تفريقية و تفويض هـ يعني الإجراءات المستخدمة من قبل المعلمين للتفويض على نقاط القوة

هند الطلبة وكذلك نقاط الضعف في التخطيط والتنفيذ للتدريس بحيث يتقابل حاجات الطلبة

13- تسهم الدافعية في تطوير تعلم القراءة والكتابة ويمكن تلويثها باستخدام أنشطة تعليمية ذات معنى، الدافعية شكل مهم لكل من اكتساب التعلم ونسبة القيمة إليه الطلبة الذين يقرأون ويكتبون للمدونة والمتعة يصبحون قراء أفضل وكتاباً متفوقين لأنه بمقدور ما يقرأ الطالب أو يكتب يكونون أفضل. لعلم الصف تأثير مباشر في زيادة الدافعية عن طريق اختيار وتطبيق الأنشطة التعليمية القائمة على حاجات الطلبة، المعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات تزيد من احتكاك وانشغال الطالب والذي يزداد فرص لتقييم أنشطة تعليمية للقراءة والكتابة يشجع على تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم

14- على المعلمين أن يكونوا قادرين على خلق وإدارة وصيانة البيئة التي تبني التعلم. تعليم لأطفال لا يحتاجون إلى تعلمه بينما نعمل على التقدم في قدرات على تعلم للقراءة والكتابة أمر صعب.

المعلمون لعدائون هم الناجحون في تنظيم صفوفهم وحسن ادارتهم - التخطيط المناسب وحسن إدارة مجموعات التدريس ومتابعة تقدم الطلبة مساعد المعلمين على التعامل مع مدى واسع من قدرات كل طالب.

15- معلمو القراءة والكتابة ينبغي أن يقيموا علاقات مع آباء الطلبة للعمل على ريدته نحو قدرتهم في القراءة.

16- مفتاح النجاح في تعليم اللغة هو المعلم.

فوائد وسبلات خمسة أنواع من القراءة

النوع	الإيجابيات	السلبيات
للقراءة المشتركة Shared Reading، المعلم يقرأ، المعلم يقرأ، بينما يسمع الطلبة ما يقرأ مستخدمين نسخاً من الكتاب أو لوحة صفيحة أو كتاب كبير.	الوصول إلى الكتب يجعل الطلبة غير قادرين على القراءة بأنفسهم. يمثل المعلم نموذجاً للقراءة المتطلبة فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة.	نسخ متعددة، لوحة صفيحة وكتاب كبير قد يجدها إلهماً، المادة قد لا تكون ملائمة للطلبة، قد لا تمنح الطلبة التصويص
	الطلبة يمارسون القراءة المتقدمة تطوير مجسم القراءة	

الأنواع	الإمكانيات	السلبيات
القراءة الموجهة Guided Rdg للمعلمون يقدمون الطلبة في قراوتهم لمعروضات ملزمة ، الطلبة يوزعون في مجموعات متجانسة.	المعلم يزود بتوجيه ويقدم دعماً يوفر فرصاً لممارسة استراتيجيات القراءة والمهارات. الطلبة يقرؤون صمناً يمارسون التتبع	الحاجة إلى نسخ متعددة يهبط المعلم خبرة القراءة بعض الطلبة قد لا يكونون متعنيين بالنص.
القراءة المستقلة Independent Rdg الطلبة يقرؤون مادة مستقلين ويختارون عالياً المادة بأنفسهم Blindly Rdg حالياً يقرآن أو يصدان لقراءة النص معاً.	يطور المسؤولية والالتزام والاختيار الذاتي للتصوص الخبرة حقيقية التعاون بين الطلبة. يساعد بعضهم بعضاً يميلان قراءة مادة مألوفة يطوران حلاقة في القراءة -الطلبة يتحدثون ويشتركون في النص	قد يحتاج لطلبة مساعدة في قراءة النص اهتمام المعلم محدود وكذلك صيغته. اهتمام المعلم محدود حلة في الصيغ
القراءة لمجموعة لطلبة Rdg. Aloud to Students لمعلم أو غيره من الذين يقرؤون يندفق بصوت مسموع للطلبة	الوصول إلى الكتب قد لا يمكن الطلبة من القراءة. يمثل للمعلم نموذجاً للقراءة. إعطاء فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة. تطوير مجتمع من القراء. يستخدم عندما تتوفر نسخة واحدة من النص.	لا فرص متاحة ليشراً الطلبة بأنفسهم قد لا تكون المادة القرائية ملائمة لجميع الطلبة. وقد لا يكون مستمعين أثناء القراءة لا تطلب من الطلبة أن يوزع عليهم الأدوار في القراءة

المرحلة الثالثة الاستجابة Responding

في هذه المرحلة القراء يستجيبون لقراءاتهم ويستمررون في مناقشة المعنى لكي يفهموا فهمهم هناك طريقتان لتنفيذ ذلك بعد القراءة

1- الكتابة في دفتر اليومية Reading Logs

2- مشاركة في مناقشات موسعة

1- الكتابة:

يكتب الطلبة ويدونون أفكارهم ومشاعرهم تجاه ما يقرأون في سجل خاص. في القراءة ما يساعد على توسيع وتوضيح استجاباتهم وكتاباتهم غالباً ما يختار الطلبة الموضوعات التي يقرأونها من الأسئلة المفتوحة التي يعدها لطلبة للإجابة عنها

• أنا حذيفة لا أفهم

• أحب / لا أحب (شخصية) بسبب هذا الكتاب يذكروني بـ

• هذه الشخصية شها

• أنا أعجب للذاب

• هذا الحدث يذكروني في زمن

• أحب هذه العبارة لأنها

• لو كنت مكان..

• لا حظت

• أحياناً بـ

هذه عبارات المفتوحة تسمح للطلبة أن يقوموا بعمل ارتباطات ما يقرأونه بحياتهم.

2- المشاركة في مناقشات موسعة.

يتحدث الطلبة حول النص قراءاتهم مع أقرانهم في الصف في مناقشات موسعة. يشارك غيره في استجابات شخصية وما الذي يجوبه في تلك المختارات يتحدث لطلبة غالباً حول أحداث القصة أو الشخصيات وقد يكتبون بمناقشة الموضوعات التي تناولتها القصة.

Stage 4 Exploring الاكتشاف المرحلة

خلال هذه المرحلة، يعود الطلبة إلى النص للاكتشاف أنهم يشتركون في بعض هذه الأنشطة

- إعادة قراءة المختارات.

- يمحسون فيه النص وميزات الكاتب الأسلوبية

- التركيز على المفردات الجديدة

- المشاركة في الدروس المختصرة.

إعادة لقراءة. يقرأون ثانية ويفكرون فيما قرأوا، يعنون فهمهم، يقومون بمزيد من الارتباطات بين القراءة وبين حياتهم

لنحس حرفة المؤلف، المعلمون يخططون لأنشطة استكشافية لتركيز اهتمام الطلبة على شئ نص ودلعة لأدبية التي يستخدمها المؤلف، كذلك يتم تعلم ما يتعلق بالنسبة يتمثل بالكتابة سواء حتى قراءة في النص مطالبة التلاميذ بالمقارنة بين الكتابات المختلفة

التركيز على المفردات الجديدة يضيف الطلبة كلمات مهمة إلى ما هو موجود بعد لقراءة معلم دروس مصغرة.

المرحلة الخامسة: التوسع Extending

وهذه مرحلة تعني أن يضي الطلبة في التعرف في المهمات السابقة المتصلة بهم لقراءة وما وراء هذا الفهم

تعريف بالقراءة و أهميتها -

لقراءة عملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة والتفاعل معها تمكن القراءة لأطفال من توصيل واستقبال الأفكار والمعلومات والبيانات إلى جميع الرائدتين من حوله. لقراءة علاقة عميقة باللغة لأنها تكسب وتغير في مفاهيمنا وقدراتنا على التفكير من طريق لغة التي نستعملها، فالقراءة تمكننا من الذهاب إلى ما وراء ما يمكننا رؤيته أو معالجته وبتمثيل آخر فإن القراءة تحرر النعمة والتفكير من الحبرات الآتية -

إدراك الكلمات:

اللغة المكتوبة تتطلب من المتعلم الاشتغال في حل موهون من الرموز. أحدهما الوصول إلى النص أو المكتوب من طريق فهم العلاقة بين (نظام الكتابة) orthography وما مكتوب وما هو ملحوظ والتفويصات (وحدات الكلام مثلثة بنظام الكتابة) هذا الفهم يمكن الفرد من إدراك الرموز وفكها والوصول إلى لفظ الكلمات.

بناء المعنى:

بناء المعنى هو المكون المهم الثاني للقراءة يتفاعلون مع الكتاب كأنما هناك تواصل بين الاثنين مؤلفي الكتب، وكتاب الملاحظات والفوائد والتعليمات وسواهم يستخدمون اللغة للتواصل مع القراء. التفاعل بين النص والقارئ يعتمد على الخلفية الثقافية والخبرة الشخصية والفرض من القراءة، والوضع أو السياق بالإضافة إلى محتوى النص.

هذا التفاعل يتضمن مدحلا واستراتيجيات تتطلب إلى معرفة بأنية اللغة، ولهم المعنى، مثل هذا التفاعل، يرتبط باللغة، ولكنه يذهب إلى ما وراء لغة القارئ، الفلسفية لأن الكثير من التفاعل يتضمن خبرات القراءة والكتابة التي تدعم وتعمد القدرات المعرفية

إدراك الكلمات Word Recognition

فئة هم ليس الذين يرفضون فكرة أن إدراك الكلمات هو أساس عملية لقراءة، بالرغم من أنه يمكن أن يمتلك القارئ مهارة مناسبة في إدراك الكلمات ولكنه قد يظل يواجه مشكلة في لاستيعاب القرائي، من غير الممكن أن يمتلك الشخص استيعابا قرائيا حسد مع وجود مشكلات لديه في أدراك الكلمات.

يسر أن درك الكلمات على أنه نظرية مزدوجة تتضمن معرفة رموز الكلمات وهو أساسي للقراءة، ولكن الفرض النهائي من القراءة هو الفهم بمقدار ما يكون الطلبة أسرع في درك الكلمات تكون مرحتهم في أن يكونوا قراء جيدين أفضل

استراتيجيات إدراك الكلمات:

المعلمون الصغار يرون أن يقوموا بما يجعل طلبهم أفضل لكي يفعلوا ذلك مع طلبة الصفوف الابتدائية، ينبغي أن يكون المعلمون واعين لاستراتيجيات إدراك الكلمة المختلفة والفرض من كل منها فمثلا ينبغي للمعلم أن يحدد الطلبة ليكونوا ليس فقط متقنين للصوتيات ولكن لا بد أن يؤمنوا بأن على أن يطور الطلبة أن يطوروا قدرات من الأفراد وأن يطوروا مفاهيمهم بصورة ملائمة

ليس فقط على المعلمين أن يحرصوا على استراتيجيات المتصلة بلفظ المفردات وفهم معانيها ولكن لا بد أن يدركوا أن بعض الاستراتيجيات أفضل من سواها في حالات بعض الأطفال وغالب ما يستخدم أكثر من استراتيجية واحدة تحقق إدراك الكلمات عند الطلبة

- استراتيجيات إدراك الكلمات المتعلقة باللفظ

Word Recognition Strategies for Pronunciation

* استراتيجية رقم (1) التحليل الصوتي وتركيبه.

الصوتيات: هي التقنية لفك الرموز و تعتمد على جعل الطالب قادرا على عمل مطابقة بين لصوت والرمز والتحليل يتعلق بتجزئة الشيء الى مكوناته بينما يعني التركيب جمع الأجزاء لتكوين كس كامل استراتيجية رقم (2) ينبغي أن تكون قادرين على لفظ الكلمة طريقة الكسبة كلها يشار إليها على أنها طريقة أنظر وقل.

* استراتيجية رقم (3) أمال شخصيا ليلفظ أمامك الكلمة.

* استراتيجية رقم (4) رموز السياق: ما يحيط بالكلمات من أشكال السياق التعريفات الأمثلة، الشبه والاختلاف، التفسيرات ومساها. ما يساعد على فهم المعنى

* استراتيجية رقم (5) تحليل البنية والتركيب معرفة أجزاء الكلمة مثل انظرين والمواضع و حدود

* استراتيجية رقم (6) ابحث في اللفظ في القاموس.

الاستيعاب القرائي	أساسي في القراءة
<p>- استراتيجيات الأمثلة</p> <p>ما وراء الإدراك والأمثلة</p> <p>-علاقة السؤال / الجواب</p>	<p>المسوع لحيد</p> <p>دراك الكلمات بسرعة</p> <p>- يمتلك ذخيرة من المفردات</p> <p>-يربط ما يفهمه بغيرات سابقة.</p> <p>- معرفة بأشكال النص.</p> <p>- حصول على معرفة بصورة نشطة.</p> <p>-مفكرون جيدون</p> <p>-استخدم استراتيجيات</p> <p>-يمتلك قدرة ما وراء الإدراك</p>

مهارات الاستيعاب

- هناك العديد من القوائم التي تضم مثل هذه المهارات وتصنيفها في مستويات متدرجة في التعقيد ولصعوبة ومنها
- 1- لمكرة الرئيسة في الفقرة.
 - 2- استنتاجات.
 - 3- التصنيف.
 - 4- فهم الشبهات
 - 5- ادراك عدم الانسجام المنطقي ' العبارة التي لا معنى لها. غير منطقية، لا تلائم المعلومات لمعدة
 - 6- تمييز بين الحقيقة والراي.
 - 7- ادراك تقنيات الدعاية
 - 8- استخدام المنعكس الشعبي

مستويات القراءة التي يعثن للوصول إليها باستخدام Informal Rdg. Inventory

المستوى	الوصف	لفظ الكلمات	لفهم
الاستغنى Independent	أعلى مستوى يستطيع الطفل عند بلوغه أن يقرأ بدون مساعدة القراءة سهلة، عمالة.	يدرك 99٪ من الكلمات التي يقرأها	يجت يبحث يفهم بصحة 90٪ من أسئلة المراقب بلص.
لتدريس Instructional	المادة تتحدى ولكنها ليست صعبة جداً، لا بد من التدريس	يدرك 75٪ من الكلمات	يحدث بصحة 70٪ من الأمثلة
لاحيطي Frustrational	يشعر الطفل بالإحباط تجاه النص المقروء أعطاه كثيرة وبعيدة عن الطلاقة	يدرك أقل من 70٪ من الكلمات	يحدث عن أسئلة أقل من 50٪ ، متد.

تحديد مستويات القراءة باستخدام Close Procedures

- 1- يقرأ الطفل في المستوى المستقل إذا كان بإمكانه أن يزود بالكلمة المناسبة في 61/ من الكلمات المحذوفة.
- 2- يقرأ في المستوى التدريسي إذا كان تزويده الكلمة المناسبة في 41/ - 60/ من الكلمات المحذوفة.
- 3- يقرأ في المستوى الاحتياطي إذا كان يزوده بالمتحة المناسبة في 40/ تأمل من الكلمات المحذوفة.

خصائص تدريس القراءة والكتابة الفعال

إن الممارسات التي يظهر أن لها الأولوية في الأهمية كمكونات لتدريس القراءة والكتابة تنحصر ما يلي:-

- قياس نقاط القوة ونقاط الضعف في تعلم الطلبة القراءة والكتابة.
- بدء أنشطة التعلم حول الشكل التدريسي التفاعلي.
- تزويد الطلبة بفرص تعلم الاستراتيجيات المهارات وتطبيقها في مهام تعليمية جماعية.
- التأكد من الطلبة يقومون بمهام تعليمية.
- الإيمان بقدرة التعليم وتوقع نجاح الطلبة.
- الحفاظ على ضبط الصفوف الفعالة.

قياس قراءة الطلبة وتقويمها

1- القدرة على تعليم الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه يتطلب من المعلمين إلى استخدام مزيج من التدريس الرسمية وغير الرسمية باستمرار للتعرف على نواحي لقوة والضعف لدى الطلبة أثناء تفاعلهم مع النصوص.

إن استخدام المعلمين للتقويم وتأثيره على تحصيل القراءة أصبح جزءاً من ملاحظات سمحت أكثر من 30 سنة، فقد ذكر بيسكالينو Pescosolido, 1962 تأثير مجموعة من العوامل تؤثر في التحصيل وإن العامل الرئيس المرتبط بالمستويات العليا من التحصيل القرائي تتمثل في قدرة المعلم على الحكم الدقيق على اتجاهات المعلمين نحو القراءة.

المعلمون هذه الأيام يدركون أن الاختيارات تؤلف جزءاً صغيراً في التفويض وأن تعلم القراءة والكتابة يعني القدرة على استخدام القراءة والكتابة كأدوات للتعلم والتفكير وحل المشكلات.

إن المعلمين، الفعّالين للقراءة والكتابة يعتمدون على أدوات تفويض متعددة يتضمن الملاحظات، والملاحظات المتماخض من أصال الطلبة، سجلات الأعمال وأحكام الطلبة على أداءاتهم.

أن استخدام التفويض كجزء مكمل للتدريس الفعال يتضمن عدة تدابير احتياطية أولاً: معلوم القراءة والكتابة يوظفون التفويض الرسمي وغير الرسمي أكثر من الاعتماد على الاختبارات المكونة المتكررة

ثانياً: إحراءاتهم تهدف إلى تحديد ممارسات التدريس الملائمة أكثر من مجرد العلامات لكي يحصل عليها الطلبة في امتحانات تحديد المستوى.

ثالثاً: المعلمون يستخدمون التفويض المستمر Ongoing لتقويم النواتج التي يحصل عليها الطلبة بأنظام بالقياس إلى التدريس الصفّي العقلي.

2- استندوا على استندوا على:

المعلمون الفعالون للقراءة يعلمون الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه. إن لتدريس التفاعلي يعني ترسل المعلومات الجديدة إلى الطلبة من خلال التفاعل بين المعلم والطلبة ذي معنى وتوجيه معمم لتعلم الطلبة ومفتاح هذا التعلم هو التواصل النشط والتفاعل بين معمم والطلبة. لأسلوب التفاعلي للتعلم قد يكون مباشراً أو غير مباشر المباشري جيداً ولأقل بالطبيعة. إن نوع التعلم المطلوب المماز يقرر درجة المباشرة أو البناء إن معمم الأهداف في التدريس الخاص بالقراءة والكتابة يمكن أن يصنف - ضمن المهارات أو لاستراتيجيات وتضم لمهارات المعالجات العقلية للمستويات الدنيا وهي ليست أكثر من روتينات أو تومانيكية ومن أمثلتها طرق فك الرموز المستخدمة في الطريقة الصوتية ولتحصيل البنيوي وتحليل لسياق وبعض مهارات الاستماع مثل ادراك تطور التتابع تمييز الحقائق من الآراء واستخلاص الفكرة الرئيسة ومهارات الدراسة الخاصة بالقراءة مثل استخدام الكشاف و لتهجئة.

أما الاستراتيجيات فتطلب للماجلات الفعلية للمستويات العليا وهي محددة أكثر من المهارات وتؤكد على الخطط المقصودة والمتعمدة التي يسطرها الفارئ و مثلتها : تلخيص نص، رد الفعل الناقلة للمقروء و تحرير قطعة مكتوبة.

تعلم، المهارة Skill learning

تعلم المهارة يلائم مدخل التعليم المباشر والصريح ومرتّب نشاين ستيغنز 1982, 1995 أدر إلى ستة وظائف تدريسية لتعليم أهداف حكمة البناء -

1- المراجعة:

- مراجعة دلواحيات البيئة.
- مراجعة لتعلم السابق الملائم.
- مراجعة للمهارات المطلوبة مسبقا لدرس وكذلك للعلومات

2. العرض

- حدد الأهداف وزود الطلبة بالخطوط العريضة
- قدم مادة جديدة في خطوات صغيرة
- قدم نموذجاً للإجراءات
- أعط أمثلة إيجابية وسلبية
- استخدم لغة واضحة "تتية"
- المحص فهم الطلبة.
- تجنب الاستطراد digressions

3- المدرسة الموجهة

- امض وقتاً أطول للممارسة الموجهة
- تكرر حال للأمتلة
- يستجيب الطلبة كلهم ويحصلون على تغذية راجعة
- معدل النجاح عال
- يستمر في الممارسة حتى يصبح الطلبة يتصفون بالطلاقة

4-النصححيح والتغذية الراجعة.

- زود بتغذية راجعة حول العملية عندما تكون الإجابة صحيحة ولكن يتردد.
- زود بتغذية راجعة وأعد التدريس عندما تكون الإجابات غير صحيحة.

5-الممارسة المستقلة:

- يستعمل الطلبة خلاصة/ مساعد الطلبة في المخطوط الأولى.
- تستمر التدويرة حتى تتحقق الداتية
- يقرم المعلم توجيهها فعالاً
- لرونيات تستخدم لتعديم مساعدة للطلبة البطيئين

6- المراجعة الأسبوعية والشهرية.

الاستعداد للقراءة:

خصائص الفيزيعة لتعليم ما قبل المدرسة وتضم هذه الخصائص الجوانب لأنة-

Visual Acuity وتشير إلى قوة الإبصار التي يمتلكها الطفل يشير جتمان Gestman

إلى أطفائ ما قبل 5 سنوات لا يكتسبون القدره على رؤية الصورة القريبة near

point vision المطلوبة للقراءة أما الآن فان الباحثين يميلون إلى الاعتقاد بأن أطفال

لخمس سنوات يمكنهم التعامل مع المادة المكتوبة بنجاح ويلدون نأحير Stam

2- Visual discrimination التمييز البصري ويشير إلى قدرة الطفل على إدراك الفروق

في الأشكال أن برامج النهيئة توجه اهتمامها إلى ضرورة تزويد الأطفل بفرص ممارسة مهمات تجبرهم.

3- Auditory acuity الدقة في السماع التي يظهرها الطفل يمكن اختيار السماع على أنه

متطلب سبق ثلاثحاق بالمدرسة عدم القدرة على السماع المطلوب يؤثر سلباً في لغة الطفل وعلى أفادته من الخبرات الشنوية.

4- التمييز لسمعي: أنه أساسي للمجاح في عملية القراءة

5- التطور الحركي: تطور العضلات.

Robert Rude (1973).

فحص خمسة اختبارات للاستعداد القرائي وجد (12) مهارة جزئية

- 1- معرفة المفردات (قدرة الطفل على تخزين مفاهيم لفظية)
- 2- الاستيعاب السمعي (قدرة الطفل على الاستماع إلى الإجابة عن أسئلة أو أن يسترجع ما سمعه)
- 3- إدراك حروف (قدرة الطفل على مطابقة أسماء الحروف لأشكالها).
- 4- المفاهيم لرقمية والإدراك (قدرة الطفل على الانتماس في عدد المهمات ويطبّقها وأن يدرك الأرقام)
- 5- التثنيق إملي الحركي (قدرة الطفل على أداء مهمات قابلة للمعالجة مثل كتابة لنسخ شكل أو تتبع متعة).
- 6- تدوين الكلمات (قدرة الطفل على مطابقة الكلمات لأحاديثها)
- 7- المطابقة لصوتية (قدرة الطفل على مطابقة الحروف مطبوعة بأصواتها)
- 8- سرعة تعلم (الكلمات) معدل سرعة الطفل في تعلم كلمات قليلة
- 9- التمييز للصوتي (قدرة الطفل على التعرف أصوات مختلف الحروف).
- 10- مزج لأصوات (قدرة الطفل على مزج الحروف في كلمات)
- 11- قراءة للكلمات (قدرة الطفل على معرفة الكلمات بواسطة المعلمة)
- 12- التعبير البصري (قدرة الطفل على مطابقة المثيرات بنماذج من عدة اختيارات)

طرق تدريبية لباء الاستعداد الفردي:-

- 1- دعم الاهتمام Promoting بتطوير لغة الطفل. لغة الخبرة، الوصفي والحركات أنشطة فيه، أنشطة دراسية: أنشطة تفكير، مشاريع
- 2- تطوير لوعي بالكلمات والأحرف استخدام أنشطة لبناء الوعي بالحروف، أنشطة تؤكد الوعي بالكلمات فمارين تؤكد العلاقات بين المفاهيم، أنشطة عامة
- 3- تخطيط لتدريس بني بمجاسات خاصة (أنشطة لباء ذاكرة مرئية لتمييز صوتي، بناء استيعاب سمعي، تطوير ضبط حركي).

في قلب طريقة التدريس المباشر والصريح ما يلي:-

التوضيحات الصريحة، النمذجة، والممارسة الموجهة، التوضيحات تتضمن تعهد مهترت الفراء نمذجة استخدامها في مواقف فعلية والتفكير بصوت عال مع لطفة حول ما

تعنيه المهارة وكيفية استخدامها. الملمون الفعالون يمتون للطلبة فرصاً لممارسة ذات المعنى والمختلفة لتأكيد إتقان وتحويل المهارة إلى مواقف قرائية ذات معنى

تعلم الاستراتيجية Strategy learning

تشير الاستراتيجيات إلى سلوكيات يطبقها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة لبناء ولهم رسالة المؤلف. أمثلة الاستراتيجيات تتضمن القدرة على تلخيص الفقرة وإعطاء رد الفعل الناقد للمقروء.

إن تعليم لطلبة للاستراتيجيات يتطلب تعليمًا أحاديًا في القلب من استراتيجيات التعليم استخدام إجراءات تدريسية تسمى Scaffolds (أبرع الدعم) ويعرفها روز تشاين ومايستر. هي أشكال من الدعم يزود بها المعلم الطلبة لمساعدتهم على جسر فجوة بين قدراتهم الحالية والأهداف المقصودة، عوضاً عن تزويد خطوات صريحة، ما يدعم الطلبة في تعلم المهارة

قد تتخذ شكل النمذجة للاستراتيجية ومثل استخدام أسئلة المفردين Who? What? Who? Where? Why

انشطة الممارسة تصمم حول مجالات ثلاثة:

- 1- التخطيط للممارسة
 - 2- تقديم الممارسات.
 - 3- تفريغ فعالية الممارسة.
- 1- عند التخطيط تكون الأسئلة الآتية:-
 - هل الممارسة مرتبطة بمجالات الطلبة.
 - هل مستوي المواد ملائم وشائق
 - هل محتوى الممارسة يقع ضمن خلفية الطلبة المعرفية.
 - هل يختلف صور الممارسة تقابل حاجات الطلبة وتحافظ على اهتماماتهم.
 - هل كمية الممارسة ملائمة لوقت التدريس.
 - هل لتعليمات والأمثلة المعطاة للطلبة تؤكد أنه
 - هل من الضروري توبيع الممارسة في الصف الواحد

2- عند تقديم الممارسة يستل المعلمون أنفسهم:-

- هل انتهى الطلبة من التمرينات قبل العمل ما يخصهم؟
- كيف سيتقدم الطلبة أثناء الممارسة؟
- هل الطلبة يعرفون كيف يحصلون على المساعدة عندما يعملون مع غيرهم؟
- ماذا يفعلون إذا ما انتهوا من الممارسة مبكراً؟

3- وعند تقويم الممارسة:-

- من خلقت الممارسة الأهداف المتوقعة منها
- ما النماذج الصحيحة والخطأ للطلبة.
- كيف يستعمل النتائج الممارسة تغير الممارسة التالية.

استراتيجيات الفهم Comprehension Strategies

تتضمن استخدام الخلفية المعرفية، عمل استنتاجات، التعامل مع المعلومات التي تنشأ الأشكال graphic infer، التخيل، إظهار لغة الفهم Monitoring compare
في هذه الاستراتيجيات ينشغل القراء في بناء معنى ما يقرأون بالإضافة إلى ذلك، كثير ما يتج أن القراء يحاولون شكل الأفكار ل أشكال أخرى أو إظهار العلاقات القديمة بين الأفكار، لأشعة التي تدعم الفهم والذاكرة. فمثلا حينما يلمح القراء فاهم يحاولون مص المؤلف إلى صورة أكثر تركيزاً وحين يقومون باستنتاجات فاهم يربطون المعلومات الواردة في نص بشئ التي يمتلكونها .

استخدام الخلفية لمعرفة Using Prior Knowledge

عند استخدام القراء لهذه الاستراتيجية يستحضرون المعلومات المرتبطة بما سيقروونه ما يفهمونه هو وضع مجموعة من الصور الذهنية Schemas لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيواجهونها في النص.

توجيه الأسئلة والإجابة عنها .

في هذه الاستراتيجية القراء يطرحون أسئلة قبل القراءة أو أثناء القراءة ويعدده يحاول أن يجيب، من الأسئلة أثناء القراءة وتوظيف هذه الاستراتيجية يحسن اعتبار عملية القراءة نشطة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ. إن الفرائ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه منبهه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة.

عمل استنتاجات

حين تطبق هذه الاستراتيجية، يستجج القراء اللغائي باستعمال المعلومات الواردة في النص وذلك لكي مصدرها المعرفة القائمة لديه عن العالم، والصور الذهنية لديهم لملء أجزاء المعلومات التي لم ترد صراحة في النص. إذ ليس هناك نص صريح تماماً لذا فإن المطلوب من القارئ أن يقوم باستنتاجات حتى يمكنه فهم ما يقروونه عن طريق تعليم الطلبة كيف يستنتجون فأنث تساعدهم على تعلم كيف يستخدمون معرفتهم القائمة إلى جانب المعلومات الواردة في النص في سبيل بناء المعنى.

تحديد النقاط المهمة

استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب من القراء فهم ما قرأوا وإصدار أحكام بشأن ما هو مهم وما هو غير مهم
أحياء تضمن النصوص اشارات الى ما هو مهم خلاصات، عناوين، ملخصات

التلخيص Summarizing

تتطلب هذه الاستراتيجية من الطلبة تقرير ما هو مهم ومن ثم صياغة ملعتهم خاصة،
اقترح بعض التربويين :

- حذف المعلومات غير المهمة.
- حذف المعلومات المتكررة
- تزيد بمصطلح داعم لأفراد الصف
- إيجاد واستخدام التسميات التي قام بها المؤلف
- ابتكار تسمياتك الخاصة عندما لا يجدك بها المؤلف.
- التعامل مع المعلومات تحملها الأشكال Dealing with graphic information عند
استخدم هذه الاستراتيجية فإن القراء يقومون بالانتباه الواهي إلى المعلومات المرئية لكي
يستخدمها المؤلف. قبل تعلم القراءة، الصغار يوجهون إلى الكتب التي تستخدم مواد
مرئية . تعليمهم متى وكيف ولماذا تستخدم التوضيحات، الرسوم البيانية، الخرائط
وسر ها يمكنهم من استخدام العيئات المرئية.
- تحليل وتكرار تمثيلات مرئية يتكرر القراء تمثيلات مرئية للنص اما في عقولهم أو باصادة
تواجه. على الورق أو أية أشكال أخرى، أحد أنواع التخيل يحدث حين يرى القراء

الناس والأحداث والأماكن، روح آخر من التخيل يتألمان تنظيم الأفكار، المرتبة في نص بشكن مرئي.

- عرض الاستيعاب وإظهاره monitoring comprehension القراء الجيدون يمارسون ما وراء المعرفة metacognitive أي أنهم يظهرون فهمهم. هذه تعد استراتيجية عامة أكثر من سواها. فيها القراء يتبعون ما يرغبون في الحصول عليه من النص من فهم له وسن ثم يستخدمون استراتيجيات يحتاجون إليها لدعم فهمهم وتحسينه.

القراء الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يسألون: هل أفهم ما يقوله المؤلف؟ ماذا علي أن أعمد ذا لم يكن بمقدوري فهم ما أقرأه؟ ماذا بمقدوري أن أفهم لفهم أفضل ما يقوله المؤلف؟ هل باستطاعتي أن أفهم شيئاً يساعدني على تذكر أفضل لما أقرأ؟

قد يلجأ القارئ عبر الفهم لما يقرأ إلى إعادة القراءة، معرفة معاني الكلمات جديدة ملاحظة لتوضيحات وأشكال والصور للتوضيح.

مفاهيم تقع وراء التدخل السابق في تعليم الاستراتيجيات

أهدافها هو وصف عدد من المفاهيم التي تقع وراء التدخل لتعليم الاستراتيجيات المقترحة. وإسكيد هنا على المفاهيم لأنها تستمد إلى خبرتنا وعمليتنا مع عدد من التربين . أربعة مفاهيم مهمة

تصبح مباشرة، لتمثيل النمذجة Scaffolding, modeling والتحرير لتدريسي من المسؤولية Direct explanation of strategy في تعليم استراتيجيات مثل كيف تلفظ الكلمات كيف تحصل على المعنى من السياق، كيف تحصل على المعلومات المهمة في قطعة ما بإمكان المعلم مساعدة الطلبة بالتوضيح الكامل لهذه الاستراتيجية واستخدامها. مثل هذا التوضيح يتضمن خمسة مكونات: ما هي الاستراتيجية، لم تستحق الاستراتيجية التعلم، كيف نستخدمها متى وأين ينبغي أن نستخدم وكيف نقوم فاعلية الاستراتيجية

Cognitive modeling

النمذجة بتشكيل جزء مهماً في التدريس عندما يقدم المعلمون نماذج ذاتهم يقومون بشيء أكثر من أحبار الثلاثة كيف يعملونه. من صور النمذجة، النمذجة لمعرفية وهي مهمة في تعليم الطلبة المفاهيم والاستراتيجيات الصعبة. وتتألف هذه النمذجة من حديث المعلم المباشر في التدريس ليصفوا عمليات التفكير التي يستخدمونها في المهمات التي يطلبون من

لتلاميذ أداءها فمثلاً يمكن أن يقوم المعلم بهذه العملية العقلية المنفصلة بتقرير معنى كلمة غير معروفة كما تبدو هنا

مثل هذه الاستراتيجية ماثلة على الدماغ وتعد من أهم الأدوات لتظهر لطلبة كيف ينبغي لهم أن يفكروا.

دور الطبيعة البنائية للتعليم

جزء كبير من التعلم الذي يصل إليه الفرد من الوقت يتبنيه الفرد. لطلبة مختلفون يتبنون معاني مختلفة عند قراءتهم لنفس النص. أحياناً هذه المعاني المختلفة يمكن أن تكون مفردة، كثير من النصوص تحتمل أكثر من تفسير، وغيرها تسمح بعدد من تسميات لصحبة في حالات أخرى قد بين الأفراد فهمًا غير صحيح أو غير ملائم لاسد أن يكون المدمور على نقطة من هذه الحقيقة يطلب إلى المعلمين فحص فهم لطلاب لما يقرأ وأن يروده بتعبئة راجعة ويعمل بعد ذلك على توضيح ومعالجة لأشياء غير المفهومة كلياً أو جزئياً

Met cognition & Strategic behavior ما وراء الإحراك والسلوك الاستراتيجي

لا يكون المعلمون جاهزين لفحص فهم الطلبة وليفهموا بإعادة التعليم عند السوء مع مرور الأيام يحتاج الطلبة القيام بهذه المهام بأنفسهم حتى يقوموا بذلك عندهم أن يطوروا metacognition يشير هذا المفهوم Met cognition إلى وعي القراء فيما إذا كانوا يستوعبون نصاً يقرؤونه ولدى قدرتهم على معالجة مشكلات الاستيعاب عند حصولها. ولتعالج مشكلات الاستيعاب يحتاج لطلبة إلى استراتيجيات خاصة، والأعمال التي عليهم القيام بها عندما يقرؤون ولا يفهمون ما تعنيه المادة التي قرأوها.

Scaffolding

Scaffolds مثل دعماً مؤقتاً temporary يستخدمه المعلمون في مساعدة الطالب أو مجموعة من الطلبة على إنجاز مهمة لا يستطيعون القيام بها وحدهم. لعملية تقديم Scaffold لتوسيع تفكير الطلبة ولذاتهم حتى يصبحوا مستقلين.

The gradual Release of Respo Model

هذا النموذج يقترح خطة ل Scaffold لدعم جهود الطلبة الأولية اقترحه Pearson & Galager (1983)

Proportion of Responsibility For Reading Experience

All Teacher	Joint Responsibility	All Students
Modeling	Guided Practice	Practice
Instructor Application	Gradual Relegate of	Responsibility

النظريات التي تشتمل المدخل الحديث هي تعليم القراءة - اللغة

هناك نظريتين: علم النفس المعرفي

Social constructivist, Cognitive Psychology cogn. Psych

النظرية الأساسية التي نشأ وراء مفهوم القراءة الحالي تكمن في علم النفس المعرفي بالتركيز على كيفية معالجة المعلومات في الدماغ يحاول علم النفس المعرفي أن يردنا بقدرة على الدماغ هذه لتوجه صلا له حضور منذ عقد الستينات. وهناك خاصيتان ترتبطان به

أولا سطر إلى الأفراد باعتبارهم باحثين نشيطين عن المعنى أكثر من كونهم مستجيبين مسيين لعمليات خارجية، كثير من المعنى يشقه الفرد من الموقف يعتقد أنه يسه بنفسه

ثانيا يعطى أهمية قصوى لتطور المعرفة كجزء مهم من التطور العقلي للفرد ويظهر لي لمعرفة باعتبارها مركزية في النشاط العقلي. ما يعرفه الطالب حاليا يتعلق بما يمكنه تعلمه وكم من الوقت والجهد يحتاج إليه في التعلم. بالإضافة إلى هذين الموقفين

طور علم النفس المعرفي عددا من الأبنية النظرية المهمة لفهم تعلم العلية وتشريع به، وبما يلي أربعة منها تمت ملاحظة للتعليم الجيد: نظرية السكيما Schema theory، السمودج المتفاعلي interactive model، التلقائية automaticity، وما وراء الإدراك met cognition

Schema theory نظرية السكيما

من لنظريات المهمة في علم النفس المعرفي واحد المفاهيم المهمة نرى الأثر في التفكير الحالي المتعلق بالقراءة هو ما يعرف بنظرية السكيما Schemas هي وحدات المعرفة التي يدخلها الأفراد. كما يشير روملهايات فأنها تزلف معرفتنا المتعلقة بالأشياء والمواقف والأحداث، تتابع الأحداث الأعمال وتتابعها. actions لدينا صور ذهنية events Subschemas للأشياء مثل السيارات الأماكن مثل المطاعم، للأحداث مثل حملة الزواج، تتابع الحوادث كالسابقة إلى العمل والعودة من إنها such تزلف معرفتنا حول العالم الذي نعيش فيه نحن نعلم ما نقرأه عن طريق محاولة أن تتلاءم المعلومات التي نحصل عليها من النص مع الصور للمحة Scheme لدينا مثلاً حين نقرأ عن التادل Warner الذي يقدم الطعام فإننا

نستثير لصور لأهمية لدينا والمتعلقة بالمطعم وهذه قدنا بثروة من المعلومات لا تنواجر في النص نعلم أن الزبائن يمكنهم طلب أنواع الطعام التي تتضمنها القائمة القائمة التي يحضرها النادل ومن ثم يحضر الطعام ويتوقع أن يدفع الزبون للنادل الخ.

من بين أنواع الصور التي تؤثر في فهمنا للمقروء المعرفة العامة بالعالم وأنظمتها. معرفة تخص موضوعات متنوعة، معرفة لغوية تتضمن فهمنا للنماذج المختلفة للتنظيمات الخاصة بالمواد المقروءة، امتلاك الصور الدلالية المتعلقة للموضوع المقروء أمر مهم لحصول الفهم به بدون تحقّق المعرفة السابقة فإن شيئاً معقداً كالنص الذي يتطلب قراءته لا يكون صعباً تفسيره فحسب بل أن تفسيره لا معنى له

النموذج التفاعلي للقراءة Interactive model of Reading

من مؤيدي هذا النموذج Rumelhart الذي قدم عدداً من المفاهيم ترتبط بمفهوم Scheme إن النماذج الصاعلية يمكن فهمها مقابل تلك النماذج التي تتركز حول النص Text-based أو تلك التي تتركز حول القارئ. إذ تفترض الأولى Text-based أن النص هو الأكثر أهمية وأن القارئ يعالج النص عن طريق إدراكه أو لوحات المستوى الأدنى وربطها بعضها من الموحدة. وهكذا فإن القارئ يمكنه إدراك الحروف ومن ثم يربطها معاً لتأليف كلمات، وسه يؤولف عبارات، النقطة المهمة هنا هي أن المعالجة تعمل في اتجاه واحد من النص إلى القارئ.

أما نماذج التي تتركز حول القارئ Reader based models أو أمثلتها، يفترضون أن القارئ هو الأكثر أهمية وأن القارئ الجيد fluent يعالج النص عن طريق وضع فرضيات تتعلق بمحتوى النص المقروء ومن ثم يختار أجزاء من النص ليصل إلى مطابقة أو عدم مطابقة مع تلك الفرضيات وهكذا تبدأ عملية القراءة بوحدة من مستوى أعلى (المعنى في عقل القارئ) ويتعلق بوحدة المستوى الأدنى (الكلمات مثلاً). وهكذا فإن المعالجة تسير في اتجاه واحد من القارئ إلى النص.

النماذج التفاعلية تختلف عن النماذج ذات الاتجاه المفرد بافتراض أن القراء يصلون إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات تلقائياً من عدة مصادر. وتتضمن مصادر المعرفة معرفة بمستوى الأحرف، معرفة بالكلمات، معرفة لغوية ويختلف أنواع المعرفة أو Schemata المعلومات تسير تلقائياً في اتجاهين خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها القارئ من النص

ادراك أن القراءة عملية تفاعلية كحذاير يشير الى ضرورة الا تعطى أهمية زائدة لشور الصور الذهنية التي مصدرها القراء في فهم النصوص.

Automatically التلقائية

لايرج Laberge وصموئيلز samuels أروضا أهمية هذا المفهوم لدى القارئ الكفء عام 1974 ومن يومها صار الاهتمام موجهاً إليه. النشاط التلقائي أحد لأنشطة التي يمكن أدائها بدون انتباه واع. تحتاج القراءة لل عدد من العمليات مثل ادراك حروف، و لكلمات، عزو لمعاني للمفردات ربط الكلمات لتولف مقولات وربط المقولات لتأليف وحدات معنوية أكبر ويمكن القيام بهذه العمليات في نفس الوقت وإذا لم تتم هذه العمليات تنقذ منها تحتاج إلى انتباه لما إن قدرة الدماغ على الانتباه محدودة في القراءة بعض العمليات المتعلقة بمعاني الجمل وما هو أكثر من الجملة تتطلب انتباهها.

وعلى وجه الخصوص هناك عمليتان مترابطتان يجب أن يحدثا تلقائياً الأولى تتعلق بادراك الكلمات، إذ على القراء أن يدركوا تلقائياً الغالبية العظمى من الكلمات التي يواجهونها في القراءة العملية الثانية هي المتعلقة بدلالة الكلمات على معانيها.

ما وراء الإدراك Met cognition

يشير لمفهوم، عند تطبيقه على القراءة، إلى معرفة الشخص بما له علاقة بهم المهم، المتحقق بنص وحول ما يتوجب عليه أن يفعله عند فشله في فهم المقروء القراء الأكفاء لديهم معرفة ما وراء الإدراك تتعلق بدواتهم، بمهام القراءة التي يواجهونها والاستراتيجيات التي يمكنهم توظيفها لإنجاز هذه المهمات، في بداية هذا الجزء يمكن للقارئ أن يدرك أنه لا يتوافق لديه خلفية معرفية حول metacog (معرفة بالذات Self Knowledge).

يلحظ أن الجزء قصير (task knowledge) ويقرر أن استراتيجية قراءة الجزء خلال مرات عديدة يمكن أن تكون مفيدة (strategy k).

كان القارئ يمتلك معرفة ما وراء إدراكية قبل البدء بالقراءة، ولكن دون القراء يمكنهم استخدام metacog أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها. إن وعي القارئ بالنشاط مما يستوعبه أثناء القراءة، والقدرة على استخدام استراتيجيات محاولة تصحيح الوضع حين يفشل في فهم المقروء هي مسألة أساسية لتكون قارئاً فعالاً. إن الانقصار إلى مهارات ما وراء الإدراك ينظر إليه على أنه صفة للقارئ الضعيف.

إن تعليم الطلبة استخدام هذه الاستراتيجية من أهم الأشياء لتحسين الاستيعاب

The Social-Constructivist Orientation

هذا التوجه صار له تأثيره في التربية خلال العقد الماضي. هذا التوجه يعكس بعض التفكير الموجود لدى علماء النفس المعرفين. ولكن بينهما فروقا. نبحث هنا ثلاثة جوانب في التفكير البنائي وعلاقتها بالقرابة:

أولاً: نبحث المفهوم العام للبنائية.

ثانياً: ندول على البنية الاجتماعية وأخيراً نعالج أهمية هذا التوجه في تحديد السياق الذي يتعلم فيه الطلبة

Constructivism

نقدم هذا المفهوم عندما نشير إلى أن الجزء الأكبر من المعنى الذي يصل إليه الفرد في موقف مصدره الفرد نفسه أن معرفتنا بالعالم، سواء أكانت معرفة نحصل عليها من أصدنا، أم معرفة من أي مصدر آخر، ليست نتيجة ظاهرة في العالم الحقيقي، أنها نتيجة تصل إليها عن طريق تفسيرنا لهذه الظواهر المعنى الذي يصل إليه هو في الحقيقة بناء شخصي. به دخل بطريقة تفكير تصنيف للأشياء ومعالجة المعلومات وتشكيل المعنى الذي نيب

البناء الاجتماعي Social constructivism

بدأ السائد الاجتماعي بقبول موقف البنائية الأساسية ولكنه يلعب إلى م وراء هذا الفهم أن العالم الاجتماعي الذي نعيش فيه - تفاعلاتنا مع الأصدقاء وأقرء المجتمع لدي ينتمي إليه هو م يشكل فهمنا للحقيقة. نحن نفهم العالم من اعتبارات اجتماعية وأني هي نتيجة لتفاعلاتنا مع الناس الذين نجاملهم، لهذا فإن الفهم ليس نتيجة مباشرة لرؤية العالم الحقيقي ولكنه يتأثر كثيراً بالعالم الاجتماعي الذي نحيا فيه

هذا التفكير أثر في الممارسة التربوية بطريقتين:

أولاً: أنه بعد أحد العوامل الدافعة لرسول الطلبة والعمل ضمن زمر صغيراً إلى لتعلم لتعاوني .

ثانياً: بعد إحدى لغوي الموجهة لاستجابة القارئ نحو قراءة الأدب تفسير الأدب ينبغي أن يكون شخصياً. ينبغي ألا يجر الطلبة على اختيار تفسيراتنا للنص الأدبي. ولكن لبدلاً من ذلك ينبغي أن ندرك أن الطلبة يختلفون فيما بينهم في تفسير النصوص الأدبية وأن يقدّر هذا الاختلاف

ف تطبيق نظرية reader-response theory من المهم التمييز بين النصوص الأدبية (نرويات، قصص القصيرة، الشعر) والنصوص التي تنقل معلومات expository texts (الكتب المرجعية، الأدلة).

فيما تبدو المواد الأدبية متنوعة لتفسيرات متنوعة فإن ذلك ليس كذلك فيما يتعلق بالمواد من النوع الآخر.

أهمية السياق: The importance of context

هناك ثلاثة أنواع من السياق ترتبط بقراءة الطلبة.

1- السياق المرتبط بالنص textual context يعتمد عالياً المعنيين بالقراءة بأن معظم النصوص التي ينبغي للأطفال قراءتها هي الحقيقة والكاملة authentic & complete النصوص حقيقتها هي تلك التي يكتبها أولئك الذين يكتبون للأطفال. مقصد رسط الأطفال وإعلامهم وهذه الصفة تضاد النوع الذي يطلق عليه contrived text النصوص تعدد لتلائم تعليم الأطفال بعض المهارات القرائية. قد تكتب مقيدة بقرود التي يعرفها الطفل أو تلك المتعلقة بتعليم العلاقة بين الأحرف والأصوات. أما الصفة الثانية للنصوص complete الاكتمال لا يد أن تكون النصوص كلية، قابلة للفهم، ممتعة

2- نوع آخر من السياق، السياق immediate الذي يتم عليه التدريس، وخطوة، التي سمي نحتها هو أن تكون المواد مصنعة. وهكذا فإن نظريات مثل تعميم الطلبة كلمات باستخدام flash cards أو تعليم تحديد الأفكار الرئيسة بالتعامل مع فقرات تكتب عد الغرض، أو الطلب لل تلاميذ ملء صحائف الأعمال الشيء المهم هو إلا مختار لأجزاء من كلياتها وتقدم منعزلة خدمة لغرض تعليمي.

3- النوع الثالث هو السياق الواسع الذي يقرأ الطالب فيه، يستخدم لمربون مصطلح literate environment لوصف غرفة الصف والجزء المدرسي الذي يتعلم فيه الأطفال القراءة. المقصود هنا المحيط الميزقي والمفلي والاجتماعي الذي يمضي فيه الطلبة أوقاتهم الغرفة لابد أن تحتوي على الكتب بحيث يمكن للطلبة قراءتها الجزء الذي يعطي التقدير للمعرفة، الرضاء المتعة.

زيادة فهم المختارات محددة Fastenings comprehension of specific Selections

هناك ثلاثة عناصر حد الانتقاة في أنواع الأنشطة وعندما والتي نحتاج إليها لتسريع في الخبرات القرائية الساحة الغرض من القراءة، المادة المختارة، والطلبة

الغرض The purpose:

الغرض هو ما يدفعنا، يساعدنا على الالتزام، مجتهداً بهدف قيم نعمل لتحقيقه، بدون هدف لا سبيل إلى قياس نجاحنا، مثاله: اقرأ الصفحات من 16-17 لتجد حقائق تتعلق بأفلاطون.

أغراض القراءة متنوعة ومتنوعة قد تكون مفردة أو متعددة وبسيطة أو مركبة. قد يكون لغرض من القراءة المتعة، اكتشاف عمود القصة، أوجه الشبه والاختلاف بين الشخصيات الخرض من تحديد الأهداف تقدير مدى نجاح الطلبة في تحصيلها.

تقرر الأهداف من عدة عوامل الطلبة القراءة القطعة المختارة للقراءة، ما يحتاج الطلبة إلى معرفته ما يريدون معرفته، ما يفيدونه منه

قد تكون الأهداف محوراً الطالب أو محوراً المعلم

النص المقروء The Selection

قبل انتكاز أنشطة لنص معين لا بد أن نقرأ أولاً: لتكون على ألفة بموضوعاته، المادة لقراءة تحدد ما نطلب إلى طلبك الوصول إليه وما يأخذونه منه.

الفرق بين قراءة الأدب والمواد التي تنقل معلومات

الطلبة:

تحدد ميولهم وحاجاتهم وموهمهم

الأنشطة

قبل القراءة و أثناء القراءة وما بعد القراءة.

أنشطة ما قبل القراءة:-

وظائفها:

- تدفع وتحدد أغراض للقراءة
- تنشيط الخلفية المعرفية
- بناء معرفة مصدرها النص
- تعليم المفردات والمفاهيم.
- رسم المقروء بحياة الطلبة.
- تساعد في التركيز على عملية القراءة
- تقترح استراتيجيات.

الأنشطة أثناء القراءة:

تتضمن أنشطة أثناء القراءة الأشياء التي يفعلها الطلبة أثناء القراءة، الأنشطة التي تسير أو تحسن عملية القراءة القراءة بينون المعنى أثناء القراءة يربطون بكلمات المؤلف ووصول إلى المعنى

- القراءة لصامتة والقراءة الجهرية.

- تزويد لطلبة إرشادات Cues أثناء القراءة

- تحرير النص.

الأنشطة ما بعد القراءة.

التركيات، التحليل، التقويم، التطبيق، المشاركة، الأسئلة، المناقشة، الكتابة، عمل فني، إلخ، إلخ، إلخ.

استراتيجيات شائعة

طريقة SQ3R

وصفها في البداية Francis robinson عام 1946 تتألف من خمس خطوات المسح Survey، توجيه الأسئلة Questioning، القراءة Reading، استرجاع Reating، المراجعة reviewing، تلازم الطلبة من الخامس فما فوق.

Surveying

انقديم بمسح المقدمة أو الفصل، الوقوف عند العنوان، العشرات التمهيدية. العناوين الفرعية والفقرات التلخيصية، لا بد من التوقف عند المعلومات التي تظلمها الصور. ونتجه هذا المسح يتكون لدى الطلبة فكرة واضحة عن طبيعة المعلومات التي تحتويها المقالة وكيفية تنظيم هذه المعلومات.

Questioning

صياغة أسئلة وتوجيهها للإجابة عنها وفي حالة وجود عناوين فرعية يحول كل عنوان فرعي إلى سؤال، تعرض من توجيه الأسئلة هي إعطاء الطلبة فرضا محددًا لفرع.

القراءة: Reading

قراءة الجزء الأول في محاولة للإجابة عن السؤال المطروح

Relating

إعادة إجابة السؤال بطريقة جديدة* من لغة الطالب بدون الرجوع الى النص. قد نلجأ إلى تكليف الطالب كتابة جوابه.

المراجعة Reviewing:

إجابة السؤال المطروح، لابد من المراجعة للحفاظ على ما تم تعلمه.

إجراء The K-W-L Procedures:

طوره Donna Ogle 1986

يؤكد على دور الخلفية الرقبة للقارئ وخرجه من القراءة. ما أحرقه، ما أريد معرفته،

ما عرفته What I Know:

تضمن هذه الخطوة مرحلتين: يتعرف الطلبة موضوع المادة للقراءة ويشعرون في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يعملون على تصنيف بنود القائمة

What I want to learn:

يحدد قارئ الجدالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات عنها

What I did learn

تسجيل ما تعلموه، ما كانوا يرفضون في تعلمه ولم يتعلموه متابعة ذلك في المستقبل

Reciprocal Teaching:

طوره Palincsar & Brown (1984)

جرء يستخدم مجموعات صغيرة يعمل أفرادها معاً ليتعلموا كيف يحصلون على المعلومات من المواد التي تنقل معلومات تتضمن خمس استراتيجيات لقراءة، الأسئلة المتولدة، توضيح القضايا، التلخيص، عمل تنبؤات.

القراءة Reading:

يقسم نص إلى أجزاء (فقرات) يقرأ القارئ الجزء الأول قراءة جهريّة

الأسئلة Questioning:

تطرح أسئلة، يجاب عنها.

موضيحي قضايا Clocking Issues

أو نائج عن الأسئلة مشكلات أو عدم فهم يعمل القائد وأفراد المجموعة على التوضيح.

التلخيص:

بعد الإجابة عن الأسئلة يكون للمحبس كل جرم

الضيق:

يلزم للعدد أو الأعضاء بتنبؤات حول محتوى الجزء التالي

ثم تعد الخطوات في الأجزاء الأخرى من النص المقروء.

بدأ بالتعليم المباشر للصف كمجموعة واحدة، وفر الدافعية للتعلم، ووضح الأسر نيجة قدم لنموذج، هيء أسباب المشاركة من الطلبة كن وسيطا، دع الطلبة يمارسون في مجموعات صغيرة، دعهم يتحملون مسؤولية التعلم باستخدام الاستراتيجيات مستقلين، أعط فرصة لمراجعة من حين إلى آخر.

طرق تعليم القراءة

لقد توسعت طرق تعليم القراءة للأطفال، إلا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشارا

الطرق التالية:

أولا الطريقة التركيبية أو الجزئية.

اتبع هذه الطريقة منذ القدم، ولا تزال تطبق في بعض البلدان التي م زالت متأثرة بالثنية القديمة وفلسفها حيث يسير التعليم في هذه الطريقة من الحروف إلى التقطع ومنه إلى لكلمة فالجسم، ولها يتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ولهذا سميت الطريقة التركيبية 'وحيث تتدرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق هي'

الطريقة الحرفية أو الهجائية أو الألف بائية،

وهي تعليم حروف الهجائية بأسمائها والمعلمون يسلكون في ذلك طرقا شتى منها:

بعض المعلمين يجعل الأطفال على استظهار أسماء الحروف، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها، وإن فيها شيئا من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت (د) وبين النطق باسم الحرف (دال).

عيوب الطريقة الحرفية:

- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف عسى حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولاً، كلاً، ثم تثبت أعضائها وأحشاش الطيور فوقها وسائر أجزائها
- إنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير لأن الطفل إنما يمر من معان لا حروف أو كلمات مجزأة
- إنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يواجهون جهودهم إلى نهجي الكلمات، وتجربة الحسلة وقراءتها كلمة كلمة.
- أن فيها شيئاً من التصليل، لأن أسماء الحروف لا تسدل على أصواتها فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف (دال)

الطريقة الصوتية:

- وفيها تنقسم الحروف إلى الأطفال بأصواتها، لا بأسمائها، فالجميع لا يعلم عسى أنها تسمى بل نعلم على أنها صوت م.
 - وفي هذه الطريقة ينطق للطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع تدريجياً، حتى يصير الحروف بعضها بعضاً، فينطق بالكلمة كلها وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل، وطريقة النطق به، وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية، وفي هذه الطريقة تربية للآد وللد معاً، وهي تتفق مع مبول لأطفال وهي خير من الطريقة الأبجدية ولكن لا تعالج كل عيوبها
- عيوب الطريقة الصوتية:**

- فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعميد الطفل البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.
- أنها تترك في لأطفال عادات قبيحة في النطق ومن ذلك مد الحروف دائماً وهذه العادة تلاحق كثيراً من التلاميذ حتى المرحلة الإعدادية

الطريقة المقطعية:

- وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحداث لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف حيث تعتبر أكثر ملاحة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين وهذه الطريقة محاسن

الطريقتين المجازية والصوتية، فتقدم ترتيباً منطقياً للمادة، وتوفر أساليباً لمهجة الكتب الجديدة كما وأنها سهلة التدريس.

عيوب الطريقة المقطعية:

- تلقي عبثاً لقيلاً على ذاكرة التلميذ.
- قد يعتبر اهتمام التلميذ قبل أن يبدأ فيها.
- عدم فهم العذب لكل الكلمات التي يستطيع نطقها

ثانياً: الطريقة التحليلية أو الكلية:

تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة ولا تتعال معها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستمع في حياته ثم يعلم للكلمات صورة وصوتها، ثم ينتقل تدريجياً إلى النظر في أجزائها كي يتمكن من معرفتها ثانية، ويقلد على تهجيتها عند مطالبة بكتابتها، ولهذا سميت الطريقة التحليلية؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف. وتسمى الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة أو الكلمة وتتخلل إلى الجزء وهو الحرف.

وهي طريقة كلية إلى حد ما، وكما أنها تمكن الطالب من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه لقراءة، ويمكن استخفافها في تكوين جهل من الكلمات في وقت قصير، وتشجع الطفل على سرعة القراءة، وتعود التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة

عيوب الطريقة التحليلية:

- لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يسمع عليه، ومن الممكن علاج هذا لعيب بتكرار الكلمات تكراراً كثيراً مع العناية بتحليلها إلى أجزائها، فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة
- تشابه الكثير من الكلمات برسمها، ولكنها مختلفة في المعنى وقد يؤدي هذا إلى خطأ الطلاب في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى
- قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيصعب ركن هدم من أركان لقراءة.

ثالثا. الطريقة المبروجة (التوفيقية):

قد تسمى هذه الطريقة بالطريقة التركيبية التحليلية أي التي تجمع بين التركيب والتحليل.

تصنيف مشكلات القراءة

لا يستطيع المعلم أن يكشف مشكلات القراءة لدى الطلاب إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء تقديمه مهامه التدريبية مع الطلاب، والتصنيف التالي لمشكلات القراءة يتضمن بعض نواحي لقصور لبي لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق

أولاً: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- مثل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.

- عدم رعاية التحليل البصري للكلمات.

- قصور معرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.

- قصور القدرة على المزج السمعى أو البصري.

- إلمام في تحليل ما هو مأخوذ من الكلمات.

- قصور القدرة في التعرف على المقدرات بمجرد النظر

تريد، الخطأ، المعاني، مواضع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها

ثانياً: القراءة في اتجاه خاطئ:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث كتابتها.

- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها

- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثاً: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- لمعرفة المسودة بمعنى الكلمات

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.

- عدم رعاية فهم معنى الجملة.

- قصور في إدراك تنظيم الفقرة

- انحصار في تدفق النص

رابعاً: مشكلات في مهارات الترس الاصطناعية وتشمل:

- عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.
 - الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تحت قراءتها.
 - عدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمادة المطبوعة.
- خامساً: مشكلات في الفهم وتشمل:

- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.
- عدم كفاية مهارات البصرية.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- الإنزاح في تحليل ما يقرأ.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.
- لتلطف بالكلمات أو نطقها بدون داع.

سادساً: الضعف في القراءة الجهرية وتشمل:

- عدم تناسب النطق البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
- التوتر الانعكاسي أثناء القراءة الجهرية.
- الانتظار إلى القدرة على تجربة المقروء إلى عبارات.

مشكلات التعرف على الكلمة

♦ أحرف الخاطئة المتحركة:

قد يتغير نطق من نطقه الخاطيء للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة 'حمر' بدلاً من كلمة 'حمر'.

♦ الحروف الساكنة الخاطئة:

قد يتغير نطق هذه القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة فيقول مثلاً 'أسمر' بدلاً من 'حمر'.

❖ عمليات قلب اتجاه الحروف:

قد يكشف التعلق الخاطيء عن قلب، أو عكس اتجاه الحروف، مثل 'نجر' بدلاً من 'عرب' أو في تركيب كامل، أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة، فبدلاً من 'جاء محمد' يقول 'محمد جاء'.

❖ إضافة صوتيات غير موجودة أساساً:

لفظ مضيف الطفل - خطأ - صوتاً أو أكثر في الكلمة، كأن يقول 'رايت' بدلاً من 'رأت'.

❖ حذف بعض الأصوات:

يتضمن نطق غير السليم حذف صوت أو أكثر مثل 'أحمد' فتقرأ 'أحمد'.

❖ وضع كلمة مكان أخرى:

يستبدل لفظ كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل 'عشر' بدلاً من 'كان'.

❖ تكرار الكلمات:

يعتبر الكلمة تكرر إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة.

❖ إضافة كلمات غير موجودة في النص:

مثل 'لص يسد ذات يوم كان هناك' فيقرأه الطفل مضيفاً في ذات يوم من الأيام: 'هنا أصناف الطفل ثلاث كلمات'.

❖ حذف كلمات من النص:

قد يحذف الطفل كلمة من النص فتقرأ 'قلم كبير جداً فتصبح قلم كبير'.

الكتابية

عملية الكتابة كما يستخدمها المهنيون من الكتاب تشبه عملية الكتابة التي يستخدمها الطلبة، يستخدمون هذه العملية ذات أربع خطوات تتضمن ما يلي: - ما قبل الكتابة، الكتابة، إعادة الكتابة ونشر، وفيما يلي وصف لهذه الخطوات.

1- ما قبل الكتابة prewriting: وتتضمن جمع الأفكار والمعلومات، ويجرب أفكار جديدة وحيار يختار مساراً ملائماً أو خريطة تفصل معالم طريق يسير عليها لتأليف قطعة إنشائية

وهذه الخطوة بمثابة rehearsal إعادة تكرار تصف بقصر المدة إذ تستغرق ما بين دقيقتين وخمس دقائق.

وباعتبارها مرحلة تهيئة تتضمن كلا من التحضير وردة العمل الارتباطات تعمل خلال التفكير والمعرفة المكتشفة إن التصنيف والربط والتحليل والتفويض هي عمليات لمرحلة الافتتاحية هذه ولهدف للتسهيل بالتفكير التثني وطرح الأسئلة السابرة، العصف الذهني والتجميع والتقبل والاستماع ورسم الخرائط هي أنواع مترابطة من لسلوك الذي يساعد الأطفال في مناقشة أفكارهم فيما بينهم يقول (Smith, 1982) نجد ما يذكر فيه عندما نكتب وفي عملية وضع التفكير في السمل وزيادة احتمالياتها. وبمثل يصف عدد من الباحثين الكتابة باعتبارها أداة للتفكير ضرورية لتطوير الأفكار وتوقع من مستوى التفكير

إن الدفعية والإثارة هما مكونان لمرحلة ما قبل الكتابة لأنه من الأسر أن نكتب عندما تكون مفعلاً عنيداً سبب المهمة . هذه الحماسة تحدث عندما يختار الكاتب موضوع للالتام أو الشخصي إن بحث دونالد غريفر تشير إلى أن المعلمين على أن يكرسوا اهتماماً للميول الفردية وما يتعلق بطلبتهم وأن ما يعلم في الصفوف لابد أن يرتبط بالعلم حتمي إذا ما أردت الكتابة أن تستخدم أداة لتطوير الطلبة والاحتفاظ بالمرقة كذلك فإن مرحلة ما قبل الكتابة تركز على التحرير إلى حد ما لأن لكاتب يختار الأفكار أو يرفضها بواسطة تقويمها مقابل توضيح جوانبها السلبية.

خلال هذه المرحلة يعتمد المعلمون على الأنشطة التي تزود بالحمية والحرية، وأفلام، لتحدث الصيغ، بالإصاحة إلى ذلك فإن المعلمين قد يركزون على الخبرات العامة والشخصية، كالشيء المريب أو المشروع الذي يصمم الطلبة ويتبنون منه بدون مساعدة.

2- الكتابة Writing: الخطوة الثانية لعملية الكتابة هي الكتابة وحبلي تأليف قطعة لإنشاء ضمن هذه المرحلة، يعني الكاتب ابتداء بالمحتوى بينما تعد الميكانيكيات وانتهجت في لدرجة ثانية من حيث الاهتمام هذه الكتابة أو المسودة تتجز مع الغرض المحدد في الدماغ ولجمهور خاص.

حالياً يحول الكاتب الأفكار إلى جمل فإن جزءاً آمناً التحرير يأخذ مكانه أو توماتيكياً : لكلمات والجمل والأفكار.

3- تكرار الكتابة Rewriting: تكرار الكتابة يشار إليها على أنها تحرير وتغيير وبشكل عام فإن هذه المرحلة most dreaded من قبل المعلم والطلبة إذ ينبغي إعادة النظر في قطعة

الإشياء، إذ على الكاتب أن يعيد قراءة ويقوم العمل سواء من حيث المحتوى ولو عند الكتابة

تتطلب مرحلة إعادة الكتابة من الكاتب التحول من دور المؤلف إلى دور نقاد، إذ يبدأ الكاتب في تقييم ما كتبه من مطلق تواصل الفكرة الرئيسة، عدد الأمثلة وضوح الوصف تكرر الأفكار جاذبية العنوان طول الجملة تقسيم الموضوع إلى فقرات وسهولة القراءة . بينما يعمل المؤلف على ملاحظة ميكانيكيات القواعد والتهجئة قبل إشراك المعلم بالنتيجة المنتهي، المعلم عليه ألا يعطي تأكيداً شديداً على التهجئة والقواعد على حساب المحتوى بعد أن يقوم الكاتب قطعة الإنشاء موضوعها عليه أن يتخذ عدة قرارات بأن المحتوى عليه أن يأخذ في اعتباره التكيف المحتمل في تنظيم المادة، وضوح المعاني واتساع الأفكار العامة

ومماثل العمل الأصلية والخلاصة يمكن إعادة النظر بشأنها ولكن يمكن العمل على أن تكون قوى وأكثر جلباً للقارئ كذلك على الكاتب أن يحلل ويصحح علامات سترقيم وتهجئة وأخطاء الاستخدام .

4 النشر Publishing ويمثل المرحلة الأخيرة في عملية الكتابة وتتضمن إشراك السامعين في حكم على قطعة الإنشاء ويمثل الجمهور طلبة الصف ويأخذ الشر عدة أشكال قراء قطعة نصوت عال لمجموعة صغيرة أو للصف لكمة المشاركة في تحضير كتاب، كتاب الصف، الصحافة المدرسية تسجيل القطعة على شريط الخ

يعتمد فريزر وهانس أن المكان الخاص بهذه الخطوة هو كرسي المؤلف Author's chair المصمم داخل غرفة الصف هذا الكرسي الذي يقوم كمكان رسمي يجلس عليه الكاتب ويقرأ قطعة شخصية للصف. قد تكون المختارات من عمل الكاتب أو من مؤلف معروف وعندما ينتهي الطالب من القراءة، من السامعون يمكنهم أن يبينوا ردة الفعل تجاه القطعة في ثلث، يوجهون أسئلة تتعلق بالقطعة.

اعتبارات لكتابة السامعون والأصوات

الكتابة تعني أكثر من المحتوى وتقاليد اللغة (الترقيم والتهجئة والاستخدام). إن على الكاتب أن ينظم ويصف الأفكار بالإضافة إلى تأكيد الوضوح وفهم الرسالة. ومن أجل ذلك على الكاتب أن يأخذ في اعتباره الجمهور والصوت Audience & voice

Audience يشير إلى أولئك الذين سيقروا أو يستمعون إلى القطعة إن لوعي لها، درجة المعرفة لدى القراء، وأنواع الخبرات الشخصية التي يمكن أن يساعد الثابت في اختيار الأوصاف الملائمة.

Voice ويشير كيف لتقديم الكتابة، كيف تروى القصة هل تعكس خبرات الكاتب.

الاستماع Listening

الاستماع

الاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد (Tundnessen, 79) وطبقا لهذا التعريف فإن الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات فككنا والصغار مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع أما الجزء الحس في فهم التفكير أو تحويل المسموع إلى معنى.

يتضمن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال، الانتباه وإعطاء معنى للمسموع في الخطوة الأولى يستقبل المستمعون المثيرات السمعية أو المثيرات السمعية الصورية من دون انتباه بعد ذلك يركز المستمعون على مثيرات مختارة متجاهلين المثيرات، المنشوشة ولأن هناك مثيرات عديدة تحيط بالطلبة في غرفة الصف فإن عليهم الانتباه إلى رسالة المتحدث، مركزين، لانشاء على أكبر المعلومات أهمية في تلك الرسالة أما في الخطوة الثالثة ود المستمعين يعطون معنى أو يفهمون رسالة المتحدث. وفي إعطاء المعنى يستخدم المستمعون عملية المماثلة Assimilation & Accommodation والمواجهة للرسالة ويدخلونها في الأبنية الادركية لديهم أو أنهم يعملون على ابتكار أبنية جديدة إذا كان ذلك ضروريا.

بعد الاستماع إلى إحدى الطرائق التي يحاول فيها الأفراد أن يعطوا معنى للعالم المحيط بهم. وعن طريق السماع لنا بسماع الأصوات وتفسيرها التي تأتيها من البيئة المحيطة فإن الاستماع يعد الوسيط السمي لتطور الفهم ويعرف (Joss(81) الاستماع بأنه العملية التي تنظم د نسمعه والتي تعمل على تعيين وحدات لغوية ذات معنى.

وبعد الاستماع أحد فون اللغة الذي يبدأ فعليا قبل الولادة ويستمر بعد ذلك كعملية تفاعلية مهمة خلال سني العمر إذ يستجيب الوليد للأصوات المختلفة من لموسيقى إلى صوت الأم من. لأساسع الأول من عمره بعد الولادة ويوفر ردود أفعال تجاه أصوات لوالدين أو الأقران والأصوات الأخرى الصادرة عن البيئة المحيطة به، فالكلام الذي يصدر

عن الآخرين يتحول إلى دلالات مع مرور الأيام وفي النهاية يكون بمقدور الوليد التمييز بين الأصوات المرتبطة بالأفراد الآخرين وتلك التي تتعلق بالأشياء.

ويبقى الاستماع اهتماماً في غرفة الصف أقل من سواء من العنود للغة كالكتابة والقراءة والكتابة. وقد أشار Templeton, 91 إلى أن الاستماع هو الفن اللغوي لأقل هماً ما ليس فقط في المدرسة ولكن كذلك في المجتمع. بالرغم من حقيقة أن نتائج البحوث تشير إلى أن مهارات الاستماع يمكن أن تعلم وينبغي لها ذلك، فإن أحد التفسيرات لممكنة لإهمال تدريس هذا الفن اللغوي أن المعلمين لم يتفوقوا تدريباً يتعلق بكيفية تعليم الاستماع وهذا فاهم يعتقدون إلى الثقة بالنفس ومحاولة تجريب ما لم يمارسوه في حياتهم وأثناء إعدادهم مهنة للتدريس ومشكلة أخرى هي نطق بأنه حتى الخبراء في هذا المجال لا يكادون يتفوقون على تعريف واحد للاستماع وتحديد لأهم مهاراته المكونة له ككل.

إن اتخاذ قرار يتعلق بما إذا كان الاستماع لدى طفل ما قد نقل إلى رسالة صوتية هو قرار صعب فتساؤل المعلم حول ما إذا كان الطفل قد انتهى إلى تقديم استجابات عبر صوته يعرّى أما إلى أن نفضل قد فشل في الاستماع أو إلى سوء الفهم أو سوء التعبير المتعلق بالسؤال عنه. وبما أن الطفل قد يستجيب استجابة صحيحة معتمداً على معرفة مسابقة ودون أن يكون قد استمع إلى الرسالة التي تلقاها، ونتيجة لذلك قد يعتقد المعلم أن الطفل قد فهم السؤال بينما هو في الحقيقة لم يتحقق له الفهم وتدل نتائج الدراسات التي أجريت على أطفال معصوف من الأول إلى الثالث على أن الأطفال يشعرون أحياناً إلى أنهم يفهمون الرسالة مع أن فهمهم غير كامل أو أنه غامض. وأكثر من ذلك فإن عالية الأطفال في نصف الواحد يتجسسون البحث على معلومات إضافية عن طريق طرح الأسئلة على المتحدث عندما يكون فهمهم في مستوى ضعيف.

ينبغي تدريس الأطفال استراتيجيات الاستماع بصورة واضحة وأدلة فرص متعددة تتطلب منهم استخدام الاستراتيجيات الملائمة حتى يمكن الوصول إلى درجة الإتقان هذه المهمة للغة. وهذا يحدث بصورة أفضل عندما يدعج التدريس الأطفال إلى أن يفكروا أولاً في الأصوات ويتقدموا بعدها إلى المشروبات العليا من الوعي بالاستماع والقدرة عليه. وتتألف عملية الاستماع من خطوات أساسية ثلاث.

- 1- تلقي المدخلات السمعية
- 2- لائحة إلى المدخلات السمعية المستقبلية.
- 3- تعبئة المدخلات السمعية المستقبلية.

وتتضمن الخطوة الأولى استقبال الرسالة المتكلمة ولكن سماع الرسالة وحدها لا يعني بالضرورة فهمها وعندما يستقبل السامع الرسالة المتكلمة فإن أصواتاً أخرى لا بد من تجاهلها أو إقصائها جانباً. هذه التقنية يشار إليها بعض الأحيان على أنها كالتفناع الذي يسمح للسامع أن يستمع إلى الأصوات الأخرى الموجودة في البيئة المحيطة

الخطوة الثانية في عملية الاستماع تتمثل الانتباه إلى المدخلات المسموعة تتطلب من المستمع التركيز على ما يقدمه المتحدث أن الانتباه إلى الرسالة المتكلمة *exertion* يتطلب وعقب. يتمثل بقياس معدل ضغط دم الفرد خلال فترة الاستراحة وخلال فترة انتباه في أهمية الاستماع، مما ينتج عنه معدل سريع لضغط الدم.

في الخطوة الثالثة من عملية الاستماع يتم تفسير المدخلات المسموعة و لتعامل معها، والمستمع هنا لا يجمع فقط معلومات وإنما يتعامل مع المعلومات المتكلمة ويقوم أخيراً بتصنيف هذه المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة. وطبقاً لما يراه أرنسون 1974، فإن هذه الخطوة الثالثة تتضمن إستراتيجية تيسر سريع ومن ثم موافقة وإثناء حدوث الفهم المستمع به، يتحدث عنه المتكلم يمكن حدوث التنبؤات بسهولة

وطبقاً لرأي لدمتين 1979، فإن المستمع قد يستجيب عن طريق تصنيف أجراء من رسالة كإنزود والكان والوقف والدروجة. كذلك فإن تدوير المعلومات طبقاً للملاءمة أو الأهمية وحمل الموازنات والمقارنات والتنبؤ والتشابه وإدراك علاقة السبب والعلية واستخدم لتقويم النائد وتعزيز نوعيات الدراما أو الأنغام والانشغال في حل المشكلات

عوامل تؤثر في الاستماع الفعال:

ينبغي للمعلمين إدراك أهمية الاستماع داخل غرفة الصف في المستوى الابتدائي والثانوي في الصفوف الأولى لأن النجاح الأكاديمي يرتبط بقدرات الطفل على الاستماع. وعلى وجه العموم فإن الطلبة يسمعون من 50 - 60٪ مما يقوله لهم المعلم. وبشكل فإن دراسة قام بها Weaver، 1972 ربطت نجاح الطلبة باسترجاع المعلومات المقدمة شفها من معلميهم. وقد وجد هذا الباحث أن الطلبة في الصفوف الدنيا يملكون على الحصول على درجات عالية على مهمة الاستدعاء أكثر من الطلبة الأكبر منهم سناً وأقرنهم من ذوي الخبرات الأكثر

أن بإمكان المعلمين استخدام تقنيات تساعد الطلبة ليكونوا مستمعين جيدين، وما دام أن الأطفال يترتب عليهم الانتباه إلى المتحدث لتحقيق الاستماع الفعال فإن بإمكان المعلم أن

يرقى بهذا لدرسك بتخلق جو يسمح للطلبة بالتركيز على مهمة الاستماع وتتضمن ذلك ما يلي -

تكلم بوضوح، وتحدث الى الطلبة مباشرة تجنب الكلام عند الكتابة على السبورة، رتب وجوه الطلبة للملاحظة مدى فهمهم لما قوله، ابدأ درسك بملخص للمادة التي تقدمها بتتابع منطقي واختم حديثك بملخص، قدم تعليمات واضحة ومختصرة وتجنب الغموض شجع الطلبة على طرح الأسئلة، أكد النقاط المهمة وأنت تكرر، استخدم المعينات المرئية كخرائط والأشكال والماذج والملاحظات السبورية والشفاهيات ويقدم فنتك Fintk (1989) مقترحات أربعة لتطوير مهارات الاستماع في الصفوف الابتدائية .

أولاً: ينبغي أن يزود المعلم الطلبة بالغرض من الاستماع.

ثانياً خلق جو ملائم للاستماع.

ثالثاً: على المعلم أن يقدم خبرات للمتابعة بعد نشاط الاستماع

رابعاً: يستحدم المعلم تقنيات تعليمية تزيد من مستوى الاستماع.

مستويات الاستماع:

هناك أربعة مستويات للاستماع.

1 - اللمامشي والحنفي

2- التقديري

3- المكرر

4- النقد والتحليلي

الاستماع اللمامشي: إن الاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكرار هو الموصوف باللمامشي أو الحنفي ويحدث عادة عندما يكون بمقدور الفرد أن يميز بين صوت شخص ما وبين الموضوعات القادمة من الشوارع . يجد بعض الطلبة أن بإمكانهم دراسة بنجاح أكبر مع توفر خلفية مريحة، الاستماع الى الموسيقى أثناء المطالعة.

الاستماع التقديري: ويحدث عندما يستمع الفرد الى قارئ أو متحدث أو معزف أو موسيقى من أجل المنفعة وهكذا فإن الاستماع التقديري يتضمن الاستماع الى المعلمين في مسرحية أو الى صديق يروي قصة شائقة، أو الى شخص يصف هزة أرضية أو اشتعال نيران على المعلمين إذا ما أرادوا تطوير قراة الجهرية ليكونوا نماذج فعالين للكلام وعليهم كذلك أن يستعملوا عادات جيدة لمختلف مستويات الاستماع

هناك عدة فوائد لهذا النوع من الاستماع فهو يسمح بالمشاركة في الاستماع بنوع الأدب مع الأطفال.

الاستماع المركز ويتطلب هذا النوع التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهم الرسالة، المحكية، في هذا المستوى على المستمع أن يمتص ويحس ويربط ويسأل ويظم، المعلومات ليمنح على فهمها ليكون قادراً على تطبيقها في المستقبل. قد يتضمن هذا الاستماع الحصول على تعليمات شفوية لموقع غير معروف مشاهدة أخبار في التلفزيون وطلب رقم تليفون وحضور محاضرة، ولأنه من المطلوب اختيار استراتيجية مناسبة لاستقبال نوع خاص من الرسائل فإنه ينبغي للمستمع أن يعرف لغرض الرسالة قبل سماعها

عندما يفهم الطلبة الغرض من الاستماع عليهم أن يطوروا نظاماً يفهمون به الرسالة الشعورية يمكن المتحدثين أن يقدموا مساعدة قيمة للحصول على استماع مركز فإذا ما هبنا التحدث لمستمع عن طريق إعطاء خطوط عريضة كإطار عام للتحدث فإن المستمع يمتلك إطاراً عاماً لما يجمع من معلومات حين يعلن أن محاضرتي تحتوي ثلاثة نقاط أساسية قبل تعريف بها بهذا، فإن الإطار أو التعلم يكون قد حدد للمستمع ما يساعده على فهم الرسالة ومتابعتها

الاستماع العاقد: الاستماع الناقد أو التحليلي يتطلب من المستمع أن يفهم أو يحكم على اندجالات اسمعية، وعلى المستمع لذلك أن يصبح معالجاً يعكس، «مفاعلاته حول رسالة المسوعة. وعلى التقيض من انقهم الحرفي المتمثل بالاستماع المركز فإن لمعالجة الانعكاسية» التي تتطلب ردة الفعل تجاه المسوعة تحتاج إلى تطوير استنتاجات، تغيير لسبب من نتيجة والتوقعات و. الأحكام المتعلقة بالرسالة والتحدث مثل هذا الانشغال أكثر تعقيداً مما يوجد في مستويات، الاستماع الأخرى وأكثر اعتماداً على مهارات التفكير العليا لدى الطفل.

توجيهات لتطوير استراتيجيات الاستماع:

يقترح بنت وأندرسون 1993 ما يلي لائحة من فرص صفية للسماح للطلبة لممارسة الاستماع، التفاعل ويقدمان بعض النصائح لمعلم اللغة مثل

* دح الطالب يقرأ عمله أو أجزاء من أدب الأطفال المختارة، أمام زملائه في الصف لطلبة يهتتون جيداً ومن ثم توجه اسئلة للطلبة حول ما استمعوا اليه

* يحتر المعلم مادة قرائية متنوعة لتقرأ خلال العام ويطلب إلى التلاميذ أن يتسأوا، بما يمكن أن يحدث بناء على عنوان الرواية

• مشاغل لكتابة يقوم الطلبة بعدة مهام أثناء مشاغل الكتابة مما يتطلب الاستماع توجه استه يتطلب لتوضيح تفاصيل معينة لقد قصة قراها أحد الطلبة الاستماع الى مقترحات أحد الطلبة لتحسين موضوع كتابي كته أحد الطلبة.

مداخل تدريسية:

عملية الاستماع بمائلة نوعاً ما للقراءة من حيث أهمية الاستيعاب الحرفي ولاستعاجي، ولعب التفكير الناقد دوراً بارزاً في الاستماع الناقد والقراءة الناقد. يقترح بيرسون وفلريرج 1982 أن تعليم الأطفال للمهارات معينة في الاستيعاب القرائي تسعد في الامتداد السمعي في مجالات الاستدلال والتنبؤ.

القراءة للأطفال ممارسة تحدث كثيراً في المدرسة يجعلها بعض المعلمين مجسبة ومعاملة كمساحة لمصاعب منهم 774 من طلبة الصفوف المتوسطة أشاروا الى أنهم استمتعوا بقراءة المعلم لهم كما تعمل على تحسين اتجاهاتهم نحو القراءة. كما وجد بوندت 1984، Boudt أن مهارات الاستماع المحسنة عملت على تحسين الأداء القرائي لطلبة الصفوف المتوسطة بالإضافة لاستراتيجية القراءة للأطفال هناك استراتيجيتان .

Directed listening Activity نشاط الاستماع المباشر

Directed Listening Thruig Activity ونشاط الاستماع والتفكير المباشر

مطلوب من التلميذ أن يقوم بعمل قبل الاستماع (2) أن يستمع (3) ويتابع لمدة المختارة و قبل الاستماع يزود بالهدف من الاستماع. تطور إحدى المهارات السمعية مثل تحديد الفكرة الرئيسة، التلخيص، التصنيف، التتابع، التظيم

المخرجات الاستماع:

Walvin & Cookley, 1985 أشار والفن وكوكلي الى خمسة أنواع من الاستماع:

- 1- الاستماع التمييزي Discriminative
- 2- الاستماع للاستمتاع Aesthetic
- 3- الاستماع لتحصيل المعرفة Deferent Listening
- 4- الاستماع الناقد Critical Listening
- 5- الاستماع من أجل (للارشاد العلاجي) Therapeutic Listen

استراتيجيات تعليم الاستماع:

إن الأنشطة التي تتضمن الاستماع تحدث في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية يستمع الطلبة إلى المعلم بعطي إرشادات ويقوم بالتدريس، وإلى القصص مسجلة في زوايا الاستماع وإلى رفاقه في الصف أثناء المناقشات وإلى من يقرأ قصصاً أو إشعاراً بصورة جمهرية ولأن الاستماع يلعب دوراً مهماً في هذه الأنشطة الصفية فإن الاستماع غير مهتم، ولكن بالرغم من أن هذه الأنشطة توفر فرصاً للطلبة لممارسة استراتيجيات ومهارات الاستماع التي يمتلكونها فإنهم لا يعلمون الطلبة كيف يكونون مستمعين أكثر فعالية

إن حريصاً لتعيين بصون اللغة ما زالوا يؤكدون الحاجة إلى تعليم استراتيجيات الاستماع وهؤلاء يتلون ما يسمى تعليم الاستماع.

AESTHETIC LISTENING

يستخدم هذا المصطلح لوصف نوع من استماع الصغار والكبار عند استماعهم إلى حكاية لقصة وإشاد الشعر، والأداء المسرحي، والفن، ويكون التركيز في هذا نوع من الاستماع على الخبرة الحسية والارتباطات التي يقوم بها المستمعون للأدب بأنواعه المذكورة والمصطلح التقليدي لهذا النوع هو الاستماع التقديرى أو الاستماع للاستمتاع

ينظر بعضهم إلى هذا النوع على أنه مألوف للمستمعين وأنهم يعرفون كيف يستمعون إلى الأدب، ينبغي على المعلمين ألا يأخذوا هذا الكلام على عواشه ومن الضروري توضيح فاعله أن يستمعوا بطريقة مختلفة تبعاً للغرض الذي من أجله يكون الاستماع. من أجل الاستماع للمتعة يركز الطلبة على الخبرة بالأدب تشكيل صور عفية، التنبؤ بما سيحدث، تقدير الجمال في اللغة وعمل ارتباطات بالخبرات الأخرى أو بأنواع الأدب الأخرى، ويركز الطلبة على تذكر معلومات خاصة وبدلاً من ذلك فإنهم يستمعون للعثرات العاطفية.

استراتيجيات لتحسين الاستماع للاستمتاع:

يستخدم طلبة استراتيجيات للاستماع للمتعة. وهناك ستة استراتيجيات أشهر إليها في الأدب لتعمق بالموضوع

- 1- التنبؤ: أثناء استماع الطلبة إلى قصة تقرأ جهراً يقوم الطلبة بالتنبؤ، أو عمل تخمينات لما يمكن حدوثه في القصة ومن ثم يغيرون تنبؤاتهم مع استمرار الاستماع للقصة

2- الرؤية: يطلب إلى الطلبة أن يمثّلوا صورا أو خيالات في عقولهم أثناء استماعهم إلى قصة ما صور مرئية واضحة، ولها تفصيلات، وتحتوي كلمات وصفية، الطلبة يدرسون هذه الاستراتيجية بإغماض عيونهم ومحاولة تكوين صور عقلية أثناء الاستماع ومن ثم يدرسون هذه الصور على الورق بعد الانتهاء من القراءة والاستماع

3- عمل ارتباطات: يقوم الطلبة بعمل ارتباطات بين القصة التي يستمعون إليها وخبرات حياتهم الخاصة وهو يربطون بين القصة التي يستمعون إليها والقصص لأخرى التي قرأوها والأفلام التي شاهدوها والقصص التي تشبهها في الموضوع أو الأبطال يساعد المعلمون طلبة باستخدام هذه الاستراتيجية بسؤالهم عن نوع العلاقة التي تقوم من وجهة نظرهم الشخصية.

4 تغيير المعنى يبدأ الطلبة بتشكيل المعنى بمجرد رؤيتهم عنوان الكتاب أو سماعهم عنوان لقصة عندما يستمع الطلبة إلى قصة تقرأ بصوت عال فإن فهمهم للقصة يتسع ويتعمق ولا يحدث لديهم مرة واحدة، أحيانا قد يخطئ الطلبة فهم معنى كلمة أو تركيب، وقد لا يفهم مستمع ذراع الشخصيات أو يخطئ بعضهم ببعض المعلومات التي تحتويها القصة

5 اللعب باللغة: عند سماعهم ينبغي على الطلبة أن يكونوا حساسين لاختيار المؤثرات لعدة و طريقة انتظم الجمل وتركيبها

6 تنظيم الأفكار: يقوم الطلبة بتنظيم الأفكار ودورها في القصة.

أعراض الاستماع:-

فيما يلي تحديد أعراض الاستماع وما يتضمنه كل عرض من أعراض فرعية :

1- في الاستماع بقصد الحصول على المعلومات وتخص ما يلي:

- فهم التعليمات

- فهم المعلومات

- إدراك لتنظيم

- فهم اتصالات

- فهم الفكرة الرئيسة

- فهم عرض المتحدث

2 في حالة الاستماع الناقد يفرض أن يتحقق ما يلي.

- تنظيم وجهة النظر أو وجهات النظر من حيث أهميتها
- إدر ك العلاقة بالمعرفة السابقة
- ادر ك تقنيات الدعاية والاكثاع.
- تمييز الحقيقة من الرأي
- تركيب لمعلومات والتوصل الى استنتاجات
- حل المشكلات
- تقويم العرض

3- في حالة الاستماع التلقيري ينبغي الالتفات الى ما يلي.

- فهم حدة المتحدث (مزاجه)
- تقدير طريقة استخدام المتحدث للغة.
- الانتباه البقطة

ستمع وهو يحس بالمتعة

ستراتييجيات الاستماع وأنشطته

كما يعمل على تطوير استراتيجيات للمحافظة على استماع نشط وفعال نحن نذكر بمعدل ٩00 كلمة أو أكثر في الدقيقة بينما غالبية الناس يتكلمون بمعدل (١00) كلمة في الدقيقة. يترك المستمعين الوقت أما للتفكير فيما يسمعون or to be terribly bored أو يتركهم بالنسب كن واحد اعتاد استخدام استراتيجيات الاستماع مثل كتابة مذكرات لكي يبقى فقط، كثيراً من الطلبة يطلبون مستمعين جيلين خلال وجودهم في المدرسة بينما يحتاج غيرهم الى مساعدة في استخدام مثل هذه الاستراتيجيات

(١) مكتابة المذكرات Note Taking

نادرا ما يتعرض الطلبة لتدريس مباشر لمهارة الاستماع المهمة. بعض الطلبة يحتاجون الى كتابة مذكرات لتنظيم أفكارهم بعضهم لمعالجة المعلومات وبعضهم ليحفظ بهذه للمعلومات. يمكن للمعلمين تقديم نموذج لهذه الاستراتيجية مكتابة النقاط المرئية للمعلومات على السورة أو جهاز العرض موجهين الطلبة لنسخ ما يكتبون من الممكن تسجيل الملاحظات على صورة ما يخص أو خريطة دلالة أو قائمة بسيطة بواسطة تسجيل

الملاحظات يتعلم، «علبة كيف يحصلون المعلومات كيف يسجلون النقاط الأساسية لتكون مرجعاً لهم في المستقبل»
(2) الأسئلة،

يمكن أن يصبح الطلبة مستمعين فعالين بصورة أفضل إذا ما تعلموا استخدام الاستماع لفائدتهم قبل تقديم معلومات جديدة يستخدم المعلمون المصنف الذهني Brain storming لتوقوف على ما يعرفه الطلبة عن الموضوع. ويمثل هذا الإجراء على شكل تعلم الطلبة بشكل يهدفهم إلى طرح أسئلة تحتاج إلى إجابات عنها بإمكانهم كذلك طرح أسئلة مفتوحة تفود إلى مزيد من المعالجة والبحث. الأسئلة التي تترك على السبورة يمكن أن تكون بمثابة أساس لكافة مذكرات أو تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم قد يشجع الطلبة على طرح أسئلة أخرى كلما تقدموا في العمر
عو مل نسمح بالانصاف في الصف:

- 1 الحو عزيزي المادي، الطقس، البعد عن الضوضاء، المقاعد المتحركة، حفظ لأصوات، التلوث
 - 2 حاجات الطلبة الأساسية، الجوع، المرض، التعب، حاسة السمع والملاحظة والإدراك
 - 3 محيط اللغة اعي، المرور بخرات ذات معنى في مجال الاستماع، الاستماع لي لشعر، تكون المجموعات صغيرة، التعلب على الحجل، زاوية للتسجيلات من لأشب، التي توفر زاوية الاستماع الكتب، الموسيقى، الشعر، تعليمات المشاريع، قصص ورويات، اصول يطلب تجهيزها، أصوات أشخاص مبروغة لتمييزها مظهر المدرسة، شخصيات أدبية أشخاص تاريخيون، مؤلفون.
- وهذا نوع من الموازنة بين الاستماع والكلام

أهداف الكلام	أهداف الاستماع
معلوماتية Informational	
يرسل التعليمات بفعالية. يرسل المعلومات بوضوح. يعرض بطريقة منظمة ينقل التعصبات ينقل الفكرة الرئيسة يوصل غرضه	أن يفهم التعليمات. أن يفهم المعلومات أن يدرك التنظيم. أن يفهم التفاعلات. أن يفهم الفكرة الرئيسة أن يدرك غرض المتحدث
ناقدية Critical	
يرسل وجهة نظر يبي معلومات جديدة على معرفة سابقة. يقنع، يغير معتقدات، يغير انطباعات يرسل حقائق وآراء بوضوح يلخص معلومات يحل مشكلات. يستخدم التقييم لتحسين امعروض.	يدرك وجهة النظر يدرك لارتباطات بالمعرفة السابقة يدرك ثقب الدعاية والافتناع يميز بين خفيفة والرأي. يركب معلومات ويخلص الى نتائج يحل مشكلات يقيم عروضاً
تقديرية Appreciative	
ينقل حالة يستخدم لغة ملائمة وملائمة ليشير انتباه المستمع يتحدث مع الشعور بالمتعة	يدرك حالة المتحدث يقدر استخدام المتحدث للغة ينتبه باحترام وتقدير. يهني بمتعة

والقائمة الآتية تزود بأمتلة يسألها المعلم نفسه وتعلق بالجو المحيط بالاستماع. -

1- ما أنواع الاستماع الذي أقوم به؟

2 هل اتكلم كثيراً في المدرسة، أم اصني أكثر عما اتكلم ؟

- 3- هل أشجع لأطفال على الكلام بأكثر من كلمة واحدة استجابة للسؤال؟
 - 4- هل أؤكد على أن اختياري للكلمات لا يمثل شيئاً غير ممكن للطفل؟ هل استخدم كلمات عند الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والوصول اليه؟
 - 5- هل أسألني من النوع المثير للتفكير بحيث أن وقت السؤال أقل من وقت اجابة الطالب؟
 - 6- هل يتبع الطلبة بعضهم بعضاً تلقائياً ومستقلين بدون توجيه كل تعليق لي؟
 - 7- هل أعطي تعليمات شفوية، هل أميئة الطلبة لما سيأتي وأنجب بعد ذلك التكرار؟
 - 8- هل تستحق تعليماتي سماعها؟
 - 9- هل تعيدني واضحة وموجهة الى القطعة تحديداً؟
 - 10- هل أغرس من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟
 - 11- هل أربط عدادات السماع الجيد بكل الأنشطة الصعبة؟
 - 12- هل ألبس الصفيحة تدفع الى استماع فعال؟
 - 13- هل أعطي لقرائي الضعيف بل المستمع الضعيف الفرصة للتفوق عن طريق حثهم لمادة المقدمة له شفوية؟
 - 14- هل أحسن فهم الطفل بتقديم مادة الحفوت المنظمة؟
 - 15- هل أبني معلم استماع راجعاً في التعلم؟
 - 16- هل أعطي كل اهتمامي وأتوقع من الطفل أن يبدأ الكلام وأظهر ميلاً شديداً، أو هل أعكس مشاعري بصورة واضحة؟
- وفيما يلي قائمة بالأسئلة التي يسألها المعلم لنفسه لتحديد جو المصنف في درس الاستماع:-
- 1- ما نوع الاستماع الذي أمارسه؟
 - 2- هل أتكلم كثيراً في المدرسة، هل استمع أكثر مما أتكلم؟
 - 3- هل أشجع لأطفال على الكلام بأكثر من كلمة أو فكرة استجابة للسؤال؟
 - 4- هل بإمكانني أن أؤكد أن اختياري للكلمات يحضر غير ممكن بالنسبة للطفل؟
 - 5- هل استخدم أيضاً كلمات عند من الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والوصول عليه؟
 - 6- هل أسألني من النوع المثير للتفكير بحيث تتطلب السؤال وقتاً أطول مما يحتاج اليه الاجابة عنه؟

- 7- هل يتبع الأطفال بعضهم تلقائياً في الصف دون توجه تعليقاتهم لي؟
- 8- هل يتفاعل الأطفال مع أقرانهم كما يتفاعلون مع الكبار؟
- 9- عندما أعطي تعليمات شعوية، هل أعمل على تهيئة الطلبة لما سيأتي وأتجنب التكرار؟
- 10- هل أستمع لتعليقاتي الاستماع إليها؟
- 11- هل تعليماتي واضحة وفي صميم الموضوع؟
- 12- هل الغرض من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟
- 13- هل أربط عادات الاستماع الجيد بكل الأنشطة الصفية؟
- 14- هل يبدو الحو الصعي عيباً للاستماع الفعال؟
- 15- هل أعطي الفارئ الصحيح والمستمع الجيد فرصة للتصديق في اختبار امادة الشعوية المقدمة اليه؟
- 16- هل أعمل على تحسين فهم الطفل بتزويده بمادة حديثة منتظمة؟
- 17- عند يكون ممكناً هل تحدد وقت لأكون معلماً مستمعاً ومهتياً للتعلم مسبقاً بالنسبة لي
أخبرني
- 18- هل أعطي كل انتباهي وأتوقع من الطفل البدء بالكلام، ومن ثم أظهر ميلاً ثابتاً أو هل أعكس مشاعري في صورة واضحة؟

استراتيجيات تستخدم في الاستماع لتحصيل المعلومات:

- 1- تعليم الأفكار، ألية الصوص التي تنقل المعلومات: الوصف، التتابع، الموزة، لسبب و، نتيجة، المشكلة والحل.
- 2- التعميم، التركيز على الأفكار الرئيسة.
- 3- تسجيل ملاحظات Note-Taking الاستجابة المرافقة للتعلم
- 4- التوجيه والهيكل عن طريق توجيه أسئلة بفضد لماذا استمع لي الرسالة ؟ هل أفهم لماذا.
- 5- تطبيق استراتيجية الإصلاح استخدام الأسئلة بقصد الاستيضاح عن المعلومات،
لسماح للطلبة بتوجيه الأسئلة بالإضافة إلى
- الاستمرار في الاستماع.
- فحص الرسائل التي يمرضها المتكلم

- عمل ارتباطات بين المسموع والمحيرات السابقة للسامع

- تسجيل أمثلة لتوجيهها في النهاية.

6- حصول على إشارات من المتكلم:

تعبيرات وحركات، وضع خطوط تحت المعلومات المهمة، تغييرات في الوجه

بمهارات لثائية من الاستماع

الكلام Speaking

لكلام صورة لغة التسمية الأولية، يستخدمها الكبار والصغار أكثر من استخدامهم للكتابة. وهو صورة للاتصال بطورها الناس في العالم. من بين 3000 لغة تقريباً موجودة في العالم هناك أقل من مائتي نظام كتابي طورها الإنسان في المدرسة، يتصف الأطفال بالطلاقة في استخدام اللغة لشقوية فقد مارسوا لأربع أو خمس سنوات الكلام والاستماع، ولأن الأطفال اكتسبوا كفاءات لغوية شقوية أساسية فإن المعلمين يفترضون بأنهم في غير حاجة إلى تأكيد تمسر الكلام في مناهج المرحلة الأساسية، ولكن البحث يشير إلى أن الطلبة يغيرون من مشاركة في الأنشطة الكلامية خلال اليوم المدرسي! إن الكلام مكون أساسي لتعليم

حيث (1983) تساهل عن قيمة الكلام في صفوف المرحلة الأساسية وشهد إلى أن كلام الأطفال جزء أساسي مهم من فنون اللغة وضروري للنجاح الأكاديمي في حقول لمعرفة والمورد الدراسية المختلفة وهناك طرق تشجع على الكلام وممارسته في غرفة الصف، فكم في الإجابة عن الأسئلة التالية

* لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟

* كيف يتعلم الطلبة قيادة مناقشات داخل الصف؟

* ما أنواع الكلام المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟

* ما أنواع الكلام المفيد المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟

* ما أنواع الأنشطة الدراسية المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية؟

المحادثة Talking

يتناقش طلبة بعضهم مع بعض في المدرسة لبعض قراءاتهم للكتب أو مع بعضهم لها، في المناقشات لوجرة يستخدم الطلبة الكلام لأغراض عن أنهم يحاولون ضبط سلوكهم وملاهم في الصف، يدعمون العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، ويتقنون معلومات ويتبدلون

الخبرات الشخصية لكن منهم، كذلك ينقل المعلومات مع الطلبة، العاية من هذه المناقشات هو لتثنية الاجتماعية وهي ضرورة خلق جو من التفير في غرفة الصف.

هناك أنواع أخرى من المناقشات تستخدم أفراداً تدريسية، يلتقي الطلاب في مجموعات صغيرة لإبداء ردود فعل نحو الأدب الذي يحتاجون إلى قراءته ويستجيبون لبعضهم لبعض في كتاباتهم، وضمهم ضمن مشاريع ليكتشفوا مفاهيم يتعلمونها، وتستخدم الطلبة الكلام لأغراض لمتعة والمائدة وأهم شكل المحادثات. المحادثات القصيرة أنها تطور التفكير، فالمعلمون يأخذون أفكار الطلبة بجدية.

يستخدم الطلبة الكلام وهم يعملون على حل المشكلات ولإنجاز أهداف وتوليد تصيرات أو معرفة جديدة في المناقشات القصيرة، مثل هذه المناقشات تتم في جميع الصفوف كلام لعدة تلقائي وعكس تفكير أفراد المجموعة يطورون تعليقاتهم كلما زدت المناقشات تبيّن بينهم، فهم يحتلون ويسألون أسئلة ويتوضّحون، يلعب المعلمون دوراً مهماً في تنظيم الأنشطة تتم ضمن المجموعة المشتركة في المناقشة وينبغي أن تكون الأنشطة متممة بنصه ويسعى أن يسأل المعلمون أسئلة حقيقية تتطلب التفكير أو التفكير الناقد توجيهات لقيادة المناقشة:

يتعلم العاية من خلال المناقشة كيف يبدأون المناقشة وكيف يأخذون أدوارهم فيها وجعل المناقشة تستمر وكيف يدهمون التعليقات وكيف يتقونها. قد يتطوع الطلبة للبدء في المناقشة، ويزود المعلمون الطلبة بالموضوع الذي يطرح لنقاش

ويأخذ الطلبة أدوارهم في النقاش بتوجيه الأسئلة، يدهمون بعضهم أو يوسمون دائراً البحث بتعليقاتهم.

في النهاية قد يصل الطلبة إلى إجماع أو يستنجون بأنهم اكتشفوا كل النواحي المتعلقة بالسؤال والمهزرا المشروع المطلوب منهم.

أنواع المناقشات:

يشارك الطلبة في أنواع من المناقشات وتستخدمون الكلام لأغراض تتصل بالمتعة أو لعدة وفيما يلي عشرة أشكال:

• تحليل مدحانات في مجال التجارة للإعلان.

• مدونة الشخصيات في الكتاب والعمل الدراسي

• الوصف الذهني في مقابلة.

• تلدير فعالية برنامج تعليمي واحد لواحد

• المشاركة في مجموعات الكتابة حول كيفية إعادة النظر في المسودة.

• كتابة نص للتمثيل.

• بحث ردود الأفعال وتطوير الاستيعاب عند قراءة الطلبة لعصل في الكتاب.

• عرض شكل شوهي في التلفزيون.

• غمطيط لمشروع كتابة القصة.

هذه لأسنة تحت مواقف يجدها الطلبة فرصا ملائمة للكلام معها مع أقرانهم ويستمعون، ولتجربوا ولتتعقوا.

تعليم الطلبة النقاش في مجموعات صغيرة:

عنى لمعلمين خلق جو من الثقة بين الطلبة داخل الصف وإشعار المعلم لهم بأنه يشق مفدراتهم على التعلم.

يقدم نموذجاً للمناقشة كيف تبدأ:

بالرغم من العلية يأتون إلى المدرسة وقد أتقنوا الكلام مطلاقة فإسهم بحاجة إلى تعلم طرق جديدة لاستخدام الكلام، من الخطأ الاعتقاد بأن ما نام الطلبة أتقنوا لكلام فهم قدرون على لعمل في مجموعات صغيرة، في أن يقول هنا: يشارك في مناقشة، ويستخدم الكلام في موقف أخرى

تقسيم كلام الطلبة:

معلمون المرحلة الابتدائية باستطاعتهم تقييم ما إذا كان بإمكان الطلبة

الإسهام في المناقشات.

- يشاركون في الأفكار والمشاعر Courteous

- يستمعون جيداً لتعليقات أقرانهم

- تسمية زملائهم ودعوتهم بالاسم.

- لنظر إلى الترميل علماً يوجه الكلام إليه

- في الصفوف التالية: في المرحلة الإعدادية
- يتطوع للمشاركة في المناقشة
- يؤدي دوره في المجموعة.
- يركز على تعليقات أفراد المجموعة.
- يوجه أسئلة ويبحث عن توضيحات.
- يدعو أفراد أخرى للمشاركة في النقاش.
- يولى ضمن المهمة.
- يأخذ دوره في النقاش.
- يعالج موقف الناقص ضمن المجموعة
- يساعد في إنهاء النقاش.
- يقوم بدور القائد في المجموعة.

الملاحظات

يمر الأطفال في سنواتهم الأولى بحيرة المقابلات في التلفزيون وبرامج الأخبار، وتعتبر المدرسة نشاطاً من أنشطة توثق اللغة وتكون الأطفال من تحسين مهارات الأسئلة واستخدام اللغة بصورتها الشفهية والكتابية ولأغراض حقيقية

تعد المقابلة أول لمحة مهمة وتتمتع مع وحفات الأدب التي يمارسها الطلبة، فمثلاً قد يدعو أستاذ الصف الأول أحد مديري المدارس الثانوية لزيارة صفهم لإجراء مقابلة، وتوجيه أسئلة إليه تتعلق بإدارته للمدرسة وبعد انتهاء الزيارة، يقومون بالنقاط الصور معه ويكتبوا ملاحظات للمقابلة.

إحدى الطرق التي نستخدمها تمثل بمشاهدة تسجيل لمقابلة أجراها التلفزيون وسألون عن سبب إجراء المقابلة وتنضم الأسئلة جوانب انفعالية بالإجابة إلى أسئلة الحقائق المتصلة بهذا النشاط.

المجاذبات:

لجري المجادلة عندما يكون الصف كله حائراً في مسألة لهم فيها مواقف متناقضة لبعضهم يتخذ موقف والآخر يتخذ موقف معارض، وهكذا يتألف الصف من طرفين مؤيد ومعارض ويتحدث كل طرف عن جهته في التأيد والمعارضة.

ويقوم المعلم بتوجيه الأسئلة إلى كل فريق طالباً بإيراد أولئك التي تؤيد بالمسألة أو معارضتها وقد يختار الطلبة قاضياً يحكم على كل من الموقفين بالفوز أو لإخفاق، ويمكن الاستعانة بالمعايير الآتية:

- هل يوصل المتحدثون أفكارهم إلى السامعين؟
- هل الحقائق والمعلومات التي أوردوها المتحدثون مقبلة؟
- هل ترى أولئك على فهم عيني للموضوع الذي يتناولونه؟
- هل يتعارف أفراد كل فريق فيما بينهم؟
- هل يتناول المتحدث الثاني مقولة زميله ويميل على تميمها؟

لعبة الأدوار:

يقوم الطلبة باقتراح قيامهم بأدوار غيرهم سواء بالتعثيل عيّنات أو قصة أو حادثة تاريخية. وهكذا فإن الطالب باختيار الرمز الذي يوجب القيام به ويتبنى وجهة نظر الآخرى يتم ذلك كله بإدارة المعلم وتوجيهاته التثيلية.

والكلام هو التعبير الشفوي عن الأفكار

يدخل لأطفال المدرسة وقد حصلوا معرفة من خبراتهم الأولى ومن خبرات أخرى أحرزوها من قراءات الآخرين لهم. وكمتحدثين فإن أطفال الرياض اشتهروا في مدارس عديدة مع أقرانهم وآبائهم والكبار. منهج المدرسة يؤكد على الكلمة المكتوبة والمطبوعة أكثر من إنكلمه شكية بالرغم من حقيقة أن 790 من استخدامنا للغة شفوي بطبيعته (Stoodt 1989). في هذه الفترة يتوقع من الأطفال أن يكونوا أكفأ في استعمال اللغة الشعرية لأنهم يتكلمون بطلاقة قبل سنوات من دخولهم المدرسة. بالرغم من أن موردااتهم الكلامية هينة والأبنية الشعرية المشكلة معقدة فإن الانتباه ينبغي توجيهه نحو تطوير مهارات اللغة الشفوية لتعبيرية من لروضة وخلال سنوات المرحلة الابتدائية. وتشير نتائج البحث إلى أن لأطفال يفيدون من الانشغال بالكلام الرسمي وغير الرسمي في اليوم المدرسي.

لكلام مهم لتطور فنون اللغة الأخرى، التفكير، القراءة، الكتابة، والاستماع، فالذكير يحسن عن طريق مراعاة التنظيم، المقامية، الوضوح و تبسيط الأفكار والمشاعر والأفكار كما يتم تبادلها شفويا، أن الكلام يسر القراءة وبخاصة في مجال اكتساب المفردات، بمجرد أن يضيف الأطفال كلمات جديدة إلى كلامهم تلقائياً يضاف إلى مفردات القراءة لديهم، قصص الحكايات كشكل لغوي يشترك فيه الأطفال ويتمتعون

اللغة الشفوية غالباً ما تدعم الكتابة وبخاصة أن الأطفال تعرضوا في المراحل الأولى للكتابة، الأطفال غالباً ما يتحدثون إلى أنفسهم . مثل هذا الكلام يخدم عدة وظائف: بعض الأطفال يمارسون الحديث إلى النفس أثناء الكتابة وهم يستخدمون علامات الترقيم كصور عشية للتنظيم. في مرحلة متأخرة آخرون يتحدثون إلى أنفسهم عندما يولدون أفكاراً لكتاباتهم في نوع من التلويح الشفوي لشهرتهم المتصلة بمجهودهم الخلاق. وهكذا فإن حوار مع الذات يستخدم كوسيلة لتحليل الانتاج المكتوب حتى الكبار يميلون إلى قراءة المنتج المكتوب بصوت مرتفع عندما تكون الكتابة مهمة.

الطلبة في جميع الصفوف يحتاجون إلى المشاركة في المناقشة المتصلة بكتاباتهم الفردية لذا ما أعطي الأطفال فرصاً للكلام إلى أقرانهم حول موضوع أو فكرة من مهمة الكتابة تكون سهل فسيح.

والكلام مهم لتطوير الاستماع لأن المتحدثين الجيدين يميلون إلى أن يكونوا مستمعين جيدين هم في الحقيقة معينون بما يقوله الآخرون بالإضافة فإن المتكلمون الجيرون يمتلكون محتوى يستحق أن يشترك فيه الآخرون وهو فعال في استخدام مهارات اللغة الشفوية الخاصة المتعلقة بالطلاقة، والتنظيم. أنهم يدعون غيرهم إلى الاستماع إليهم.

ولأن مهارات اللغة الشفوية تسهم في التفكير والقراءة والكتابة والاستماع فإن المعلمين يحتاجون إلى أن يوجهوا الطلبة لتحسين المواد الشفوية المقدمة. وهذا يمكن عمله عن طريق نمذجة المعلم والمشاركة الشفوية في الكلام عما سمعوه من أنواع القصص وأدب الأطفال. ومن المفيد للمعلمين أن يسألوا الطلبة أسئلة لها معنى وتركز على المحتوى. من المهم أن الأطفال يحتاجون إلى الانشغال بأنشطة اللغة الشفوية من أجل جمع معلومات والمشاركة فيها وكذلك إعطاء الانطباعات المتصلة بالخبرات الجديدة، يحتاج الطلبة إلى فرص متعددة للانشغال في حوار ذي معنى كجزء من عملية التعلم.

أوضاع اللغة.

يصنف الكلام عادة طبعاً لأوضاع اللفظية: رسمي، غير رسمي intimate و Ceremoious وتمثل الأوضاع الرسمية، العروض الشفوية والتي تتضمن الخطب لسياسية، المحاضرات ينبغي اعدادها مسبقاً وتقديمها بصورة جيدة.

أما الموضوع غير الرسمي فلا يتطلب إعداداً مسبقاً للمخاطب والمراسل . والمحيط غير الرسمي أكثر طيبة لأن الأفراد يشتركون في المناقشات لأن المناقشات تتحول من موضوع إلى آخر فإن على المتحدثين أن يكونوا أكثر يقظة للتفاعلات ضمن المنافسة.

Ceremonial يتضمن حوادث لها أهمية ثقافية مثل هذه لها طيبة دينية أو شرعية حفلات، الجنازة، التخرج، المحاكم كلها هذه تمثل الأوضاع الاحتفالية. وفي intimate Setting الناس يعرفون بعضهم بعضاً تماماً والكلام في هذا النوع يتضمن صديقين ثلاثة زملاء في الصف ثلاثة أفراد في فريق كل واحد يآلف لغة الآخر سلوكه.

مهارات المحادثة:

تتطلب عملية المحادثة ما يلي من المشتركين فيها:

- 1- تقدير ما قيل وتبادلته مع سواء.
- 2- صيغ الأفكار معاً وبصورة واضحة ودقيقة.
- 3- اكتشاف لملفات بين النقاط التي تبحث وربطها بالمعرفة الخاصة التي تم تحصيلها من قبل

قبل

- 4- جعل الآخرين في المحادثة يشعرون بالراحة التامة وتوجيه أسئلة أو عمل تعليقات
- 5- يسهم ولكنه لا يسيطر على المحادثة.
- 6- يبرر الالتماسات عندما يساعد في الوصول بالمحادثة إلى نتيجة مرضية من القواعد لا تتكلم إلا إذا كان لديك ما تقوله.

الكلام في غرفة الصف:

الكلام هو الشكل التعبيري الأولي، عند الكبار والصغار يستخدمونه أكثر من الكتابة، ويتعلم الأطفال الكلام قبل تعلم القراءة والكتابة، كذلك فإن الكلام هو الشكل الاتصالي الذي يستخدمه الناس في هذا العالم من بين 3000 لغة يتكلمها الناس الآن من (200) طورت أنظمة للكتابة .

عندما يأتي الأطفال إلى المدرسة يكون معظمهم يكون مستخدمين ماهرين للغة الشفوية، لقد مرت عليهم أربع أو خمس سنوات وهم يمارسون الكلام والاستماع، ولأن الطلبة كسوا. كفايات اللغة الشفوية الأساسية يفترض المعلمون أنهم في غير حاجة إلى تركيز على الكلام في منهاج المدرسة الابتدائية تشير نتائج البحوث أن الطلبة يفيدون من مساهمتهم في الأنشطة الكلامية التي تتم في المدرسة وأن الكلام يعد مكوناً ضرورياً للتعلم

هيث 1983، health تساهل من قيمة الكلام في المدرسة الابتدائية وانتهى الى أن كلام الأطفال جزء مهم من فنون اللغة وأنه ضروري للنجاح الأكاديمي في جميع المواد الدراسية يجب على المعلمين أن يبذلوا جهوداً إضافية لتزويد الطلبة بمرص ممارسة الحياة الاجتماعية في صفوفهم .

لا بد من الاجابة عن الأسئلة الآتية ونحن بصدد الحديث عن الكلام:

- 1- لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟
- 2- كيف يتعلم الطلبة ممارسة المحادثة والمناقشة داخل الصف؟
- 3- ما أنواع أنشطة الكلام المتعة الملائمة لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- 4- ما أنواع أنشطة الكلام التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- 5- ما أنواع لأنشطة الدرامية التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية ؟

Conversations المناقشات

المحادثات الرسمية وغير الرسمية تحدث بكثرة في المحيط الاجتماعي للمدرسة، يتحدث الطلبة بعضهم مع بعض عندما يعملون كأجزاء في دائرة الموضوع، في الحلقة يناقشون ما قرأوا من كتب، بعد استماعهم لل قصة في مركز الاستماع في هذه المواقف يستخدم الطلبة الأنشطة الكلامية لأغراض عدة ، ويحاولون ضبط سلوك أقرانهم، يحافظون على العلاقات الاجتماعية. يحملون المعلومات، يتبادلون الخبرة الشخصية فيما بينهم . العرص من هذه لمناقشات هو تحقيق الحياة الاجتماعية وهذه المناقشات أساسية لخلق جو من الثقة داخل غرفة الصف.

هناك مناقشات تستخدم أغراضاً تعليمية يتلقى الطلبة في مجموعات صغيرة لعرض ردود أفعالهم تجاه ما يقرأونه من أدب وكذلك تجاه ما يكتبونه، وما يعدونه من مشاريع ويكتشفونه من مفاهيم يتعلمونها.

يستخدم الطلبة الكلام لأحد غرضين للتمتع والمائدة effluent & aesthetac واحد لأشكال المهمة لمناقشة الذي ناقشه مجموعة صغيرة تعمل على الإعلاء من شأن التفكير.

وزن ،أبحثون بين فعالية المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة مع المداخل لتدريسية الأخرى وقد انتهوا الى أن تعلم الطلبة يتحسن عندما يربط الطلبة ما يتعلمونه بخبراتهم وبخاصة عندما يفعلون ذلك باستخدام لغتهم الخاصة.

يستخدم الطلبة الكلام للعمل على حل المشكلات، لانجاز أهداف، لتوليد تفسيرات للمعرفة الجديدة في المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة. مثل المناقشات يمكن أن تستخدم في كل الصفوف. وكلام الطلبة يمسك تكريرهم يمارسون فيه إبداء عدم موافقتهم، يسألون أسئلة يبحثون عن توضيحات لما يستمعون فيه.

خصائص المناقشات التي تتم في مجموعات صغيرة:-

- 1- تضم كل مجموعة من 3-6 أفراد.
- 2- العرس من ناليف المجموعة هو تطوير المعرفة أو ابتكارها
- 3 كلام لطلبة ذو معنى، وظيفي، وحقيقي، يستحثون الكلام ؟ فاخل مشكلته، أو الاجابة عن اسئلة تتطلب تفسيراً أو تفكيراً ناقداً.
- 4 يوضح المعلم العرس من عمل المجموعة ويجدد الأنشطة التي عليهم القيام بها لأنشطة تتطلب التعاون ولا يمكن انجازها فردياً
- ٦ حدوث وظائف أفراد المجموعة قد يحافظ الواحد على عمله طوال الوقت.
- 6 يستخدم الطلبة استراتيجيات بدء المناقشة ويحافظ على استمرارها.
- 7 يشعر الطلبة بالامتلاك والمسؤولية لانجاز الأنشطة المنشغلين فيها، والمشاريع التي ينجزونها

انواع المناقشات

- 1- يحمل الدعيات في الاعلانات التجارية.
- 2- الموازنة بين الأشخاص في قصة وتمثيل القصة
- 3- أسئلة تعد لمقابلة باستخدام العصف الذهني Brain storming
- 4- تقديم فعالية برنامج تعليم ثنائي Tutoring Progress
- 5- الكتابة لمشاركة للحصول على تغذية راجعة من الأقران لاعادة كتابة المسودة.
- 6- البحث في آراء الطلبة حول ما قرأوه من كتب.
- 7- عمل مخطط لمعلومات مقدمة في برنامج تلفزيوني
- 8- التخطيط لمشروع ورواية القصص

المناقشات كتنشيط لمجموعات صغيرة:-

ينبغي أن يتعلم الطالب المشاركة في مناقشات الجماعة في سن مبكرة. مع طلبة الصفوف الأولى أفضل طريقة لتقديم مناقشة هي أن يقوم المعلم كدليل أو موجه حتى يصبح الأطفال على ألفة بعملية المناقشة وهذا ما يزرع البذر بها حتى الصف الثالث أو الرابع إذ يحتاج الأطفال إلى توجيه وتنظيم من المعلم

عند تنظيم مجموعات المناقشة الصغيرة من 5 - 7 من الأطفال ينصح على أن يراعي المعلم اهتمامات وشخصيات الأفراد المشاركين من الطلبة الجاهلين ينبغي أن يوضعوا مع أقرانهم من الميسطين يحتاج المعلم إلى مراعاة القدرات الاجتماعية القرائية لكل طالب ويستخدم هذه المعلومات في تكوين مجموعات متجانسة. يبدأ المعلم بقيادة مجموعات نقاش ومن ثم يدرّبهم على قيادة أنفسهم. بعد تشكيل المجموعة يقدم للأطفال طرقاً متعددة أعضاء مجموعة يقرّرون كيف يجزّون المهمة ويكملونها

العصف الذهني

عملية يقوم بها مجموعات مناقشة تحدث عندما يسهم المشاركون فيها بأفكار وحلول ممكنة لمشكلات حقيقية أو مقترحة لا ترفض الأفكار، ويمكن تقبل جميع الاقتراحات وتكتب بصورة رسمية يحدد المعلم وقتاً للتفاعل. من المشكلات التي يحس أن تناقش وتلاحظ

و ما حسبت دخل Walt Disney كيف يمكن أن نخلص من الحيس بدون مساعدة

- ما رجت في التايصيب وأردت أن تقيم مؤسسة للأطفال: ما سمات هؤلاء الأطفال

- ما الاستحضارات التي تقترحها: حلب الصودا الفارغة، باصات المدرسة القديمة.

- ما طرق تشجيع الطلبة على عدم الانسحاب من الدراسة

Pencil discussions & deals بالتدويز

بعد الحصول على خبرة في العصف الذهني وبناء إجماع، يكون الطلبة جاهزين لمعرض رسمية أفضل للتدخل في مناقشة عامة أو حوار في هذا النوع والمناقشة تشكل مجموعة من 3-5 من الطلبة لمناقشة موضوع استمداداً لتقديمه لجمهور محدد، واجب كل فرد أن يطور ترميزاً مردياً شفويًا حول جانب في الموضوع الرئيس، أحد الأعضاء يتحمل مسؤولية قيادة المجموعة ويطلب من الطالب أن يقدر على التنسيق لعمل المجموعة.

للخوف لا بد أن يمتلك كل فرد المعلومات اللازمة للمشكلة أو القضية لتطوير جهات الأسئلة التي يطرحها الأعضاء الآخرون في الصف.

قائمة بالتقويم الذاتي لمهارات الاتصال الشفوي:-

أ- الحديث إلى الآخرين:

- 1- أتكلّم بوضوح عندما أتحدّث.
- 2- استعمل الكلمات المناسبة لتوصيل أفكارتي.
- 3- أحتق على ما يقوله غيري.
- 4- أسهم بأفكار تفتح الآخرين
- 5- أنتظر دوري ولا أقاطع الآخرين.
- 6- لا أحتكر المحادثة
- 7- لا أسهم بقتة
- 8- أستخدم لطف في الكلام للآخرين

ب- الكلام أمام الآخرين:

- 1- أحرص للموضوع الذي أتحدّث فيه.
- 2- أحرص على تقاطي المسئلة بالموضوع.
- 3- أقوم بتحصير نقاط وينود تساعدني عند العرض.
- 4- أنظم كلمتي: مقدمة وعرض وخاتمة
- 5- أخلص الفكرة الرئيسة في النهاية.
- 6- أتكلّم بوضوح.
- 7- أنتظر إلى صبي المستمع
- 8- أومع وأتحرك برفق.
- 9- أستخدم المراتب بفعالية

قوائد العصف الذهني:

إن استراتيجية مرنّة يمكن تبنيها لتزود الطلبة بالكلمات والجمل والأفكار المتعقّدة بأنواع مختلفة للتعبير. ما يشبه الشعر من أفكار، قصرات الوصف، القصص والتوضيحات الأخبرية، يمكن استخدامها لمعرفة ما يعرفه الصغار حول موضوع ما قبل القراءة عنه، وبهذا الأفراد يحضرون ما يعرفونه من قبل لهمم مقطوعة حول موضوع ما أكثر من ذلك يتطلب العصف الذهني تفاعلات معقولة لفظية بين السهمين فيما على الناس يتعلمون كيف يحترمون ما يضيفه الآخرون وما يسهمون به في التعبير المعطى عن أفكارهم ويقضون بوظائفهم ضمن المجموعة، وبهذا فإن العصف الذهني يتلاءم والتعلم اللغوي الشعوي و لكتابي.

التفكير الناقد:

حدد (Barry Beyer, 1988) عشرة عمليات تمثل التفكير الناقد:

- 1- تمييز بين الحقائق المؤكدة والادعاءات التبعية.
- 2- التمييز بين المعلومات الملائمة من غير ها وكذلك الادعاءات والأسباب.
- 3- تحديد دقة العبارة التي تتعلق بالحقيقة.
- 4- تحديد مدى معقولة المصدر.
- 5- تعريف بالادعاءات العامة أو المجالات
- 6- معرفة الافتراضات غير المنصوص عليها
- 7- كشف التحيزات
- 8- معرفة المعانيات المنطقية
- 9- إدراك عدم الترابط المنطقي في خط التعليل
- 10- تحديد قوة المجادلة أو الادعاء

يميز Beyer بين التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، فيشما ينظر إلى التفكير الناقد يعني تطويع ابتداء، فإن حل المشكلة يتضمن إدراك المشكلة واختيار حلها بنفسه حلاً و يفهم ذلك الحل، أما اتخاذ القرار فيتضمن تحديد هدف واقتراح بدائل ومن ثم تحليل البدل وتربيتها واختيار أفضلها

يعرف (Rorber Fenns, 1987) التفكير الناقد بشكل أوسع فهو يعني نشاطاً انعكاسياً عملياً له اعتقاد وعمل معقول باعتبار ذلك هدفاً وهنا حصة أفكار عملي، انعكاسي، معقول، اعتقاد belief وقصص action. إن تشكيل فرضيات طرق النظر إلى المشكلة الأسئلة، الحلول الممكنة والمخطط للملاحظة شيء لها أفعال، براعية تأتي تحت هذا التعريف ينبغي في ت سليم التفكير الناقد الحالة العقلية التي تستثير لأطفال للتعجب والتشكك والبحث عن معايير والنقود

والسؤال الآن كيف يتأثر المعلم الصف أن يسي مهارات التفكير وبخاصة لنفسي؟ يجب أن يكمن في مجال التفاعل الشفوي لأن التفكير واللغة مترابطان فإن ينبغي أن يعطي لأطفال فرصاً لا تنتهي لإلقاء أحكام تقويمية أثناء دراستهم الأدب ينبغي أن نبدأ هذه الفرص لأن نشاط اللغة الشفوية يكون تحيانه نموذج للطلبة يوضح لهم كيف يستخدم اللغة لإثارة التفكير من الاستراتيجيات المحددة المقترحة من 1983 Meffett، الكلام، الكلام في موضوع، والارتجال هذه الاستراتيجيات عند مقاطع تصبح جزءاً من التفكير المردي

✦ طبقت هيلدا (1964) (Higher-order tasks) يتضمن:-

- 1- وصف البيانات
 - 2- وضع النقاط المرتبطة ضمن مجموعة.
 - 3- تسمية المجموعات أو الأصناف.
 - 4- تشكيل تعميمات واستدلالات.
 - 5- تحديد معايير للحكم أو تطويرها بناء على هذه المعايير
- * Taha, H. (1964) Thinking in Elementary School children. San Francisco.
- * Beyer, Barry Practical Strategies for the Teaching of Thinking Boston Allyn and Bacon, 1987

قائمة بأنواع الأسئلة المثيرة للتفكير الناقد

1- أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول كتاب أو قصة قرأت.

أمثلة الخلفية Background Questions

✦ الشخصيات؟ ماذا حدث؟ كيف بدأت القصة؟ كيف تطورت؟ ما هيأتها؟ ماذا تريد القصة أن تقول لك؟ ما الرسالة التي تقصد لي نقلها؟

* أسئلة التفكير الناقد.

* ما الجزء الذي تحبه أكثر من غيره من القصة والجزء الذي تحبه أقل من سواه؟ ماذا شأن ما ترغب فيه وما ترغب عنه؟

* والشخصية التي تفضلها؟ التي لا ترغب فيها؟ ما الذي يجعل الشخصية محببة أو ممترة لك؟

* والصورة التي أحببتها أكثر / أقل؟

* هل الرسالة التي تحبها فيها القصة صادقة؟ هل تزودك بصورة موثوقة لما قد يحدث في واقع الحياة؟ لماذا؟ هل يمكن تطبيق الرسالة في واقع الحياة؟ لماذا؟

* اخلاصة - أسئلة تقويمية

* هل ترغب في قراءة القصة في مرة قادمة؟ والذي يدعك الى قوله ذلك؟

* من تريد إشراك صديق بقراءة القصة؟ لماذا؟ ما نوع الشخص الذي تحصل؟

* هل هذه قصة جيدة؟ لماذا تدعم رأيك؟

2 أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول قصة أو أحداث الحياة لبرمية
* أسئلة الخدمية

* ما لصوص في سلوك الشخصية؟ لماذا قالت الشخصية؟

* ماذا حدث نتيجة ذلك؟ كيف أثر العمل على الناس الآخرين؟

* والمفروض التي دفعته الى هذا التصرف؟

* كيف لفسر هو سلوكه؟ هل تدعم رأيه؟

* ما المبادئ لأخلاقية حول الصواب والخطأ التي تتفق وراء قوله أو فعله؟

* ماذا يمكن أن نفعل لو كنت في محله؟ وكيف يمكن للآخرين أن يفهموك؟

* Baron, Joan & Robert Sternberg, eds Teaching Thinking Skills Theory & Practice - New York: W H Freeman, 1987

قبل اعرض:

1- اختر طريقة عرض يمكن مقاطعتها مثل شريط مسجل بالمعلومات أو بنم .

2- أوضح أنك ستري الطلبة كيف يمكن الحصول على المعلومات الكثيرة بواسطة تعرض مظهر ما تفكر فيه عند الاستماع

- 3- أعلن لموضوع والعنوان المتعلق بالعرض.
- 4- عبر عن أفكارك المتصلة بموضوع العرض، العرض من الاستماع، ما يمكن تعلمه ما إذا كان بالإمكان تسجيل ملاحظات وسواها.

إثفاء العرض:

- 1- بعد عرض الفيلم أو الشريط تحصل على معلومات كافية أوقف الشريط، أو فيلم.
- 2- إذا كان هناك معلومات مشوشة اطرح أسئلة تعكس هذا التشويش والاضطراب وسجدها على السبورة لتناقش فيما بعد.
- 3- اد كتبت المعلومات ناقصة ومفيدة، خذ ملاحظات بأشكال مختلفة. Webs outline، حل مختصرة، صور مصغرة، مع الكلمات وسواها.
- 4 استأنف العرض وتوقف من وقت إلى آخر لشرح الأفكار، ضمن ما دعوم به استمعة تمويم ذاتي.

بعد العرض:

- 1- و جمع الانطباع الكلي حول الفيلم.
- 2- أصف أسئلة أو نقاط بحاجة إلى توضيح.
- 3- قيم العلم من حيث ملامته حاجاتك
- 4 قيم عملية الاستماع أقلل في حاجة إلى مزيد من المعلومات حول Planet b لأصمها

الوحدة الثالثة

طرق تعلم القراءة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يتعرفوا الى طرق تعليم القراءة والكتابة الحرة و الكلية والتوليفية وعلاقتها بلقائين التعلم .
- 2- يستنتجو مبررات وعيوب كل طريقة من الطرق تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأفضل الطرق في تعليم هاتين المنهاتين وتعلمهما
- 3- يوضحو كيفية استخدام كل طريقة من الطرق في تعليم وتعلم القراءة و الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- 4 يستخدموا طريقة التوليفية في تعليم وتعلم القراءة والكتابة لتلاميذ بالطريقة التوليفية
- 5 يوظفوا الوسائل السمعية والبصرية وتقنيات التعليم الحديثة في تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ بالطريقة العلاجية
- 6- يستخدموا «طريقة الجزئية في علاج العجز القرائي لدى التلاميذ وذلك من خلال البرنامج العلاجية.
- 7- يتعرفو على صعوبات ومشكلات اللغة العربية المطلقة بطبيعتها و خاصة صعوبات القراءة و الكتابة وأثرها على الاستماع والتحدث.

الوحدة الثالثة

طرق تعلم القراءة

تمهيد..

القراءة عملية تطورية، تفاعلية، كلية تتضمن مهارات يتم تعلمها، العملية تتطلب معرفة لغوية ويمكن أن تتأثر سلباً أو إيجاباً بمخبرات وعوامل غير لغوية داخلية وخارجية:

1- تطورية : تعني أن القدرة على القراءة تتطور مع الزمن وأن القراء تختلف قراءتهم باختلاف المراحل التي يمرون بها في تطوورهم

2- تفاعلية لقراءة تشير الى التفاعل بين القارئ والكاتب والنص المقروء المعنى ليس في نص معزى، وليس كذلك في النص، انه يكمن في التفاعل بين النص المقروء والمخزون لدى من المعرفة والتوقعات والتي ينتج عنه فهم المعنى.

3 عملية كلية : يحدث التعلم على مستويات مختلفة في تحقيقها .

4 مهارة متعلمة: تطور القراء مع الزمن لذا يتطلب معرفتنا بأن التدريس يساعد لطفة في تعلم قراءة، تتضمن أنه يجب على القارئ أن يتعلم كيف يتعلم ويحتاج ليس فقط الى مهارات معينة وأساليب إجيات تتعلق بالقراءة ولكن يجب أن يتعلم متى وكيف يستخدم لاستراتيجية

5 المعرفة اللغوية . تشير الى معرفة الفرد بالأنظمة الصوتية، والدلالية، ولحوية، التي تؤثر في القدرة على استخدام اللغة

6- العوامل لداخلية: ان معتبرات مثل حالة الفصائل الفيزيقية والعقلية، ذكائه العام، عذاقه، وميوله واتجاهاته نحو القراءة، وما يقرأ يؤثر في عملية القراءة.

7- العوامل الخارجية : يقصد بها الخصائص التعليمية والمثوقة التي تؤثر في الفعل القرائي، تتضمن البيئة المادية، البرنامج التعليمي، محيط الأسرة في مرحلة ما قبل لقراءة، التفاعل بين المعلم والطلبة في الصف وسواها مما يؤثر في القراءة.

طرق تعليم القراءة:

لاختيار طريقة لتعليم القراءة لا بد من محاولة الاجابة عن الأسئلة الآتية

- 1- ماذا يحتاج القراء كي يفهموا المواد القرائية القصصية ؟ كيف للمعلم أن يساعدهم للوصول الى المعنى من هذه الأنواع من الكتابة؟

- 2- ما لواد التي ينبغي استخدامها لتعليم القراءة؟ كي تختار المواد الملائمة لتعليم القراءة؟
- 3- ما لمذبح المنظمة التي يمكن استخدامها داخل الصف؟ كيف أنظم طلي؟
- 4- ما خصائص المعلم الفعال؟ ماذا علي أن أفعل لأكون معلم قراءة فعالاً؟

عوامل تؤثر في تطور القراءة

عملية تعلم القراءة معقدة وهي بمثابة نسج يتألف من عناصر عقلية، انفعالية، اجتماعية لغوية لفظية، وتجريبية، هذه المجالات تلتصق، في كل موحد تؤثر في عملية القراءة ونواتجها

الجوانب العقلية،

تعد دراسة العلاقة بين تطور اللغة والنمو العقلي أساسية فهم تطور الإنسان، يعتقد بإيجاز أن سمات قدرة الطفل اللغوية تشير إلى التغيرات التي تحدث في لتطور العقلي والادركي وهكذا يعد النمو الإدراكي هو impetus لاكتساب اللغة وطبقاً لأراء إيجاز ومن العملية لسمائية maturational proces التي تؤثر مباشرة في النمو العقلي يظن أنها تحدث تلقائياً عبر مراحل محددة مسبقاً

وحالاً لمرحلة الحسية (من الولادة حتى نهاية السنة الثانية) تسمى لغة لأطفال، تشعورية تسمى للغة المركزة حول الذات egocentric speech أي أن كلام الطفل موجه مباشر لشخص أساسي اليهم هم أنفسهم والقصد على اعتبار أراء الآخرين كلام اجتماعي socialized speech يحدث متأخراً في سن السابعة أو الثامنة

أما في مرحلة ما قبل العمليات Preoperationalst (من الثانية إلى السابعة) نبدأ لغة الأطفال في أن تصبح اجتماعية. أي أن الأطفال يرون أنفسهم كأفراد منفصلين عن الآخرين . يستخدمون اللغة للتفاعل مع الآخرين إلى جانب إشباع حاجاتهم الذاتية، ينظرون إلى لعالم على أنه يتغير وهذا يتغير يظهر في فهمهم للغة واستخدامها، ويبدأ الأطفال في درك الطبيعة الرمزية للغة تستخدم اللغة لتمثيل الشيء الحقيقي أو الحدث خلال هذه المرحلة يتعمم الأطفال فكرة أن المادة لا تتغير عندما يتغير الشيء هذا المفهوم يرتبط بتجارب بإيجاز حول conservation أحفاظ ومفهوم آخر يتطور في هذه المرحلة من النمو المعرفي هو reversibility القابلية . في هذه المرحلة الأطفال لا يفهمون أن العلاقات بين الأحداث ولاشيء يمكن عكسها، فالطفل في هذه المرحلة قد يدرك أن له أختاً ولكنه لا يدرك أنه أخ هذه، لاحظت - خلال هذه المرحلة يتطور الأطفال قدرتهم على ربط الأجزاء التي يتألف الشيء

والكل وهذا لتطور مرتبط بمفهوم *decentration* القدرة على الانتباه الى خاصية واحدة لمشيء أو لمفهوم

وفي مرحلة العمليات الحسية *the concrete operations st.* (من السابعة الى الحادية عشرة) يتطور الأطفال القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستنتاجي *deductively* بينما يستمرون في تطورهم للعمليات يمكن استخدام اللغة كأداة لاكتشاف العلاقات مثل التسامع، لنظام السبب والنتيجة والأصناف يدهم يياجه فكرة أن الكثير من ذلك يتم تعلمه خلال التفاعل مع الآخرين ومعالجة الأشياء في المحيط عارسة اللغة ككل تبقى دراسة أجزاء اللغة. لمرحلة الأخيرة التفكير العملي الرسمي (من 11-الرشد) وفيها يصبح لأطفال قادرين على التفكير المطلق والتفكير المطلق ويمكنهم استخدام اللغة ومحت مدعيم *deviant* حو دت وخبرت ومصيح اللغة وسيلة مهمة لتحديد الزمان والمكان

تشجيع الأطفال على القراءة والكتابة للنصوص كاملة في وقت مبكر يسمح لهم بالاكشاف والمعالجة والوصول الى المعنى في اللغة. ضرورة توفير الخلفية المعرفية التي تمكن الطالب من القراءة

وصفاً براه يياجه فان اللغة تشكل من طريق الفكر المعقد بالطرق التفكير أو النمو العربي. وليس من خلال استعمالها. ان وجهة نظر يياجه هذه تدعم النظريات الرهنة المتعلقة بتطور القراءة والكتابة عند الأطفال الصغار ان تشجيع الأطفال على قراءة وكتابة النصوص لكاملة والنقص في وقت مبكر في المدرسة يتيح لهم فرصة الاكتشاف والمعالجة ووصول الى المعنى في اللغة المستعملة، كما تدعم فكرة يياجه هذه الخبرات الفعيلة التي تؤولف لخامية لمعرفة التي تمهد للنجاح في القراءة واستعمال الأطفال للغة والخبرة المتعلقة برودة افعالهم تجاه المواد القرائية

لهجو تسكي عالم النفس الروسي المشهور 1896-1934 يشه يياجه في كونه آمن أن قدرة الفرد لعقلية ومدى القابليات العقلية في أوساط المجموع العام تنقرر في جزء كبير منها عن طريق لورثة وعلى النقيض من يياجه يؤمن فيجونسكي بأن التطور العربي يشار كثيراً باستخدام اللغة أثناء التفاعل الذي يتم بين أفراد الناس في المجتمع مما يشير الى الاعتقاد بأن معنى اللغة يأتي من خلال المناقشات وبصورة أخرى فان حقيقة أن شيئاً ما لونه أحمر يتم الاتفاق عليه هو الدليل على الموافقة الاجتماعية عليه.

وخلاف لساجه يدعم فيجو تسكي فكرة أن المعنى لا يخلق في عقل الطفل أولاً ومن ثم ينتقل الى الآخرين. ولكنه يتم من خلال التفاعل مع مستلمي اللغة الآخرين في البيئة،

ذ يظهر المعنى ويقوم في عقل الطفل. ويختصر فإن التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة أداة للاكتشاف ينتج عنه فهم عند طبقاً لأراء فيجو تسكي.

وعندما كان يياجيه بالاحظ الأطفال في بحوثه عمد إلى قياس تطورهم المعرفي عن طريق قدرتهم على حل المشكلة بدون تدخل أو مساعدة خارجية. إذ يعتقد يياجيه أنه لا معنى لمحاولة تعليم الطفل أداء مهمة معينة حتى يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة معينة في مسار التطور المعرفي وعندما يكون بمقدوره فهم الحل الناتج للمهمة أو المشكلة. في المقابل قياس فيجو تسكي التطور العقلي من ناحية مدى نجاح الطفل في أداء مهمة معينة عن طريق تعاونه مع الآخرين. إن الفرق بين ما يستطيع الطفل القيام به منفرداً ومع مساعدة الآخرين سماه فيجو تسكي Zone of proximal development.

الجوانب الانفعالية.

تؤلف الاتجاهات attitudes، الدافعية motivation، الميول interest، الأعضاء nel els و حشاعر feelings والقيم Values الجوانب الانفعالية في عملية القراءة. هذه الحسب تؤثر في فهم قرارات الأطفال المتعلقة بالقراءة كما تؤثر في كمية الجهد الذي يبذل في تعلمها. فقد وجد أسر Ashor 1980 أن الاستيعاب القرائي يتأثر إيجابياً بحقق ميل الأطفال نحو مادة القراءة. يمكن المساعدة في إحياء الميول القرائية لدى الأطفال إما عن طريق القراءة الجهرية على مسامعهم أو تشجيعهم على اختيار الكتب التي يرغبون فيها الأطفال الذين يملكون خبرات إيجابية تتعلق بتعلم القراءة يتوقع أن يستمروا في الشعور بالمتعة أثناء القراءة.

اتجاهات الأطفال تتأثر بالشكل الذي تتخذ المادة القرائية. حجم الطبعة، الأسلوب، وجود لصور، شكل الغلاف تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو القراءة. تؤثر الاتجاهات كذلك في الاستيعاب القرائي. وجد في البحث التربوي أن الاناث يملن إلى امتلاك اتجاهات إيجابية نحو القراءة أكثر من الذكور من الصف الأول إلى الصف السادس.

الأطفال الذين لديهم مشاعر العجز يخافون من المخاطرة المتعلقة بتعلم القراءة وغالباً ما يهتفون. إن لطالب الذي يقرأ بصوت مرتفع ويجد باستمرار نصيحاً من المعلم لأخطائه أو ندي يشر به بأسهراء من أقرانه بطور صورة سلبية عن نفسه.

الجوانب الاجتماعية.

حالا يتدخل الأطفال مع محيطهم والآخرين المهمين في محيطهم الاجتماعي يدركون أن اللغة قوة. أنهم يتعلمون عن طريق أن ضبط الاستجابات والسلوكيات الخاصة بالآخرين عن طريق اللغة. أنهم يتعلمون أنه يمكن استخدام اللغة للحصول على ما يريدون ويحتاجون. باختصار أنهم يتعلمون بأن اللغة تخدم مدى متنوعاً من أغراض الاتصال.

إن الدراسة التي تتناول كيف تستخدم اللغة في المجتمع تسمى Pragmatics ويعرف هايز Hymes هذا المفهوم بأنه يتعلق بالمعرفة للمؤلفة من القدرات والأحكام التي تصف أداء الناس في المجتمع اللغوي الذي ولدوا فيه أي أن معرفة الأطفال والكبار الاتصالية وعادتهم وسلوكياتهم تتأثر بشكل مباشر بالثقافة والمجتمع الذي يولدون فيها .

وقد وضع فرنك سميث F.Smith وظائف اللغة في (10) وظائف:

1 أدبية Instrumental لما أريد (استخدمت اللغة هنا وسيلة للحصول على الأشياء أو لأشبع حاجة مادية).

2 انضبط Regulatory أقل ما أقول لك (اللغة مستخدمة هنا لضبط الاتجاهات، السلوكيات ، المشاعر المتعلقة بالآخرين).

3 اتصالية Interpersonal أنا وأنت (لمسايرة الآخرين، لإقامة مركز نفسي) أنت ضدك (لإنشاء مبعصا)

4 شخصية Personal لما هنا (التعبير عن الذات، الوعي بالذات، الفخر)

5- انعابية Heuristic أخبرني لماذا؟

6- الخيالية Imaginative دعنا ندعي (خلق عوالم جديدة، أقاصيص، تصائد)

7- تمثيلية Representational وصلت إل شيء وأخبرك عنه (توصيل معلومات)

8- Distortive تمتع بهذا (نوادر، فكاهة)

9- السلطة والسيطرة كيف يجب أن تكون (المركز، القوالب التعليمات ولقواعد).

10- Perpetuating كيف كان؟ (سجلات، تاريخ، يوميات، ملاحظات)

هناك يدرك، لأطفال الاستخدامات المتعددة للغة في حياتهم بشهوان لقبول وإدراك أغراض اللغة ومعانيها في اللغة المكتوبة

إن الخبرات المتعلقة بوعية الأدب، وما يليها من مناقشات حول الدب وفرص الكتابة والاستجابة للأدب يصبح جزءاً من النجاح في القراءة المبكرة

الجوانب اللغوية:

تسرف اللغة على أنها نظام رمزي لتمثيل كامل المعرفة الانسانية والحجرات والانفعالات . الكبار والصغار يستخدمون اللغة وسيلة لاشباع الحاجات، وللتفكير ولحل المشكلات ومشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر.

معتقدات تتعلق بالقراءة:

إن معتقداتك بشأن كيفية تعلم القراءة تقع ضمن بعدين * المفاهيم التي تعكس نماذج من أسفل الى أعلى والمفاهيم التي تعكس نماذج القراءة من أعلى الى أسفل
 ن ن تعريفك للقراءة يعكس الوحدات اللغوية التي ينبغي التأكيد عليها لأغراض تدريسية فمثلاً أصغر الوحدات في اللغة المكتوبة تشمل في الحروف، بينما أكبرها تشمل مقطعة أو النص الكامل، الوحدة الكبرى مثل الكل الذي قد يكون قصة أو قصيدة أو مقالة في موضوع ما . مثل هذا النص يتألف من فقرات مؤلفة من جمل تتألف من كلمات مؤلفة من أحرف

المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من أسفل الى أعلى يرون بأن على الطلبة أن يتعرفوا * على الأحرف والكلمات قبل أن يكون بمقدورهم بناء المعنى من الجمل والعبارات و لوحدات الأكبر .وبما لذلك ينظرون الى اكتساب القراءة على أنه يعني تقدر وربط سلسلة من مهارات التعرف على الكلمات وعلاقات الأصوات بالحروف ومعرفة الكلمات التي ينبغي أن يتم التأكيد عليها في التدريس، لأن إدراك كل كلمة ينظر اليه كمعصب أساسي لتكون قادر على فهم المقطعة المقررة، والدقة في إدراك الكلمات ينظر اليه على أنه مهم كذلك . وإذا ما كنت من مؤيدي مدخل من أسفل الى أعلى ومجموعة المعتقدات بشأنه فسوف تكون ممن يقدرون ممارسة تصحيح الأخطاء في القراءة الجهرية لكونها مهمة في مساعدة الأطفال على تعلم القراءة . أو قد تعتقد بأن مساعدة الطلبة على قراءة القطعة وتسجيل هذه القراءة مرة بعد مرة على أنه نشاط تدريسي لكونه يؤدي الى تطوير مهارة إدراك للكلمات الدقيق . والمعلمون المؤيدون لمدخل من أسفل الى أعلى غالباً ما يهتمون بتعليم المهارات بطريقة متسلسلة متعاقبة.

أما المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من أعلى الى أسفل فانهم ينظرون الى القراءة من أجل الوصول الى فهم المعنى هو مكون أساسي لجميع مواهب تدريس القراءة . هذا فانهم يقومون بأنشطة ذات معنى بحيث تمكنهم من القراءة والكتابة والكلام والاستماع . وقد يؤكد

هؤلاء أيضاً أهمية اختيار الطلبة للمادة القرائية وأهمية الاستمتاع بما يقرؤونه . إن يجمع والفقرت ولختارات الكاملة هي وحدات اللغة التي يتم التأكيد عليها في التدريس للتعوي وما دم ادراك كل كلمة لا يعتبر متطلباً سالماً مطلوباً لكي يتم فهم القطعة، والكلمات التي يخطئها القراء في القراءة الجهرية قد لا تصحح لهم وبدلاً من ذلك فانهم يهتمون بعدم التدخل أثناء القراءة الجهرية أو أنهم قد يعملون على تشجيع الطلبة على استخدام السياق أو معنى القطعة ليقرروا ما الكلمات غير ادراكه أو المفهومة.

التعريف بمعتقدات من مدخلي أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل في القراءة.

المتغير	من أسفل إلى أعلى	من أعلى إلى أسفل
1- لملاقة بين ادراك الكلمات ومعهم	على الطالب ادراك كل كلمة في القطعة حتى يكون قادراً على فهمها.	قد يفهم الطلبة النص حتى لو كانوا لا يدركون كل كلمة به
2- استخدام رموز ومعلومات	على الطالب استخدام رموز الكلمة والصوت / الرمز	على الطلبة استخدام المعنى ورموز القواعد اصافة الى الرموز الكتومة ليدركوا الكلمات.
3- اسطرة الى القراءة	القراءة تتطلب اتقان سلسلة من مهارات ادراك الكلمات والتعامل فيها بينها	الطلبة يتعلمون اقراء أثناء القيام بالمشطة ذات معنى في أثناء ممارسة فنون اللغة من قراءة وكتابة وكلام وسموع
4- وحدات اللغة التي ينبغي لتأكيد عليها في لتدريس	الحروف، علامات الرمز/ الصوت والكلمات	الجميل والفقرات ولنعروض كاملة
5- أين تكمن لأهمية	ينظر الى الدقة في ادراك الكلمات على أنها مهم جداً	هذا هدف لتدريس القراء هو الوصول الى المعنى وفهمه.
6- التفهيم	يحتاج الطلبة الى أن ينجحوا في مهارات محددة	يحتاج الطلبة الى أن ينجحوا في نوع المعرفة التي حصلوا عليها وينوها أثناء تعلم القراءة

صورتان لمنهج القراءة:

يشكل المعلمون صورا في غيولتهم لمنهج القراءة . هذه الصور عقيدية تبين كيف ينبغي أن يكون المنهج عند تطبيقه في غرفة الصف وهذه الصور يقدمها نظام الاعتقاد . هذه النظم تؤثر في تعليم القراءة وتسهم في اتخاذ القرارات المطلوبة ومنها:-

- 1- الأهداف لتدريسية التي يؤكد لها المعلم لبرنامج القراءة داخل غرفة الصف
- 2- المواد التي يختارها المعلم ويستخدمها في تدريسه.
- 3- البيئة التي يتصورها المعلم لنمو القراءة وتطورها
- 4- اسلوبه الذي يدركه المعلم والذي يمسك سلوكاً قرائياً جيداً

5- لمدارس والمداخل والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعليم القراءة

لأسئلة لي نطرح معلم القراءة في المرحلة الابتدائية ليجد الاجابة عنها هي

أي مهارات القرائية مهمة؟ كيف أعلم المهارات القرائية ؟ هل يجب علي تعليم مهارات القرائية ؟ صورتان لمنهج القراءة يدعم كلا منها نظام اعتقاد مختلف يتجسّد عنهما بحركات مختلفة وقرارات ترتبط بتعليم المهارات.

لحل المراسخة في مجال تعليم القراءة في القرن العشرين شكلت وجهة نظر لمهارات مؤحراً فقط وفي العقد الماضي كان هناك تحدٍ حقيقي لوجهة النظر الخاصة بالمهارات اليوم بدأ التحول نحو وجهة نظر المنحى الكلي Whole language، التي يست كيف يمكن اعتمادها في تدريس القراءة .

منهج المهارات A Skill-Based curriculum

اذ كنت تتبنى وجهة النظر المهارية فأنت ممن يظنون أن تعلم القراءة المتجسّد ينشأ عن اكتساب عدد محدد من المهارات والمدرات الخاصة.

لنقل نتابعاً من المهارات في تعليم القراءة مشابهاً لطريق سكة الحديد حيث ترتبط المهارات بالمهارات اللاحقة . طريق سكة الحديد بمسك Progression الخطي المرتبط بتصوير المهارات في امدارس يطلب في الأغلب من الطلبة تعلم مهارات معينة قبل تعليمهم مهارات أخرى

من وجهة نظر المهارات يتوقع أن الأطفال أن يخطوا خطوة في كل وقت سوء يحتاجوا إلى ذلك أم لا مادحوا يعتمدون على خط سكة الحديد هذا ماذا يحدث لو أن طالب واجه

صعبة في اتقان مهارة ما؟ غالباً فإن المعلمين يواجهون الطلبة نحو تعلم مهارات اصفية قبل السماح لهم بمواصلة التقدم على الخط.

هل القراءة مهارة واحدة أم مجموعة من المهارات المفصلة؟ داوننج 1982 Downning طرح مثل هذا السؤال. وعلل ذلك بأنه إذا ما أمكن تصنيف القراءة على أنها مهارة واحدة أو أنها مجموعة من المهارات فإن كل ما هو معروف في علم النفس وجد تعريضاً شاملاً لمهارة صاغه ماكدونالد من وجهة نظر نفسية لعب كرة القدم، الشطرنج الطباعة أو استخدام اللغة الانجليزية لسلامة وصحة يتطلب مجموعة مركبة من الاستجابات - بعضها ادراكي. بعضها التحمي بعضها قابل للمعالجة manipulative. أكد ماكدونالد على أنها ليست سلوكاً حركياً فاللاعب يجب أن يفهم اللعبة ويستمتع بممارستها ويمتلك اتجاهات انيادية نحوها لأداء الكلبي لها قبل مجموعة معقدة من العمليات الادراكية، الانفعالية، الحركية

انظرية الكلية Awhole language curriculum

انظرية، كلية تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، غالباً ما يعتقدون بأن المنهج نكليي يعمد بنود تعليمية تعتمد استجابة الطالب بتدريس يقوم على دمج الأدب بأسهح لا يكون فيه تكامل بين فوق اللغة فحسب ولكن يتم ذلك عبر السواد الدراسية المختلفة المدمج بطورون و يناقشون المنهج الكلبي يوماً للمنهج مع الطلبة خلال العام الدراسي

يعتقد المعلمون في هذا المنهج بضرورة مراعاة النسيج والزخ في تعليمهم بحيث يستجوبون بصورة حقيقية لقرأها الأطفال ويناقشوا ليستمعوا إليها وليكتبوا حولها يشبه بعضهم منهج لغة الكلية بنسج العنكبوت. تولف الفنون اللغوية القراءة والكتابة والكلام ولاستماع سبوطاً في بناء النسيج.

أحد لأهداف الرئيسة لمنهج اللغة المتكامل هو تقديم دعم للأطفال لي استخدامهم البناء والنجاح للغة انهم بطورون مهارات واستراتيجيات ولكنهم يفعلون ذلك في سياق تعلم ذي معنى تطور المهارات والاستراتيجيات يفترض ألا تحدث في تسلسل خطي كد هو الحال في المنهج لغات على المهارة بدلاً من ذلك الأطفال يتشارون كقراء وبعضهم سيمارسون حصصاً لتعلم التنازع في طورهم وبعضهم ينتاج ال وقت أطول

على المعلمين أن يوفرُوا البيئة الداعمة التي تمكن المتعلمين من تطور انقفة بالنفس و لكفاءة في اللغة واستخداماتها المتعددة.

بالرغم من الأوصاف المختلفة لعصف اللغة الكلية من معلم إلى آخر هناك بعض مبادئ توجه عمل كل معلم فمثلاً المعلمون يعتقدون أن اللغة تخدم جوانب مختلفة في حياة الطفل الشخصية أو الاجتماعية والأكاديمية. لهذا فإن اللغة لا يمكن تحمل طيب الطفل أن يكون لها معنى فالبينة وصنع المعنى يشابهان بالإضافة إلى أن معلمي اللغة الكلية يدركون أن اللغة لشفوية والمكتوبة هما عمليتان متوازيتان. اللغة تتضمن نظاماً معقداً من الرموز والقواعد والأنظمة الفرعية التي تعطي معنى اللغة وشكلها في سياق استخدامها. من وجهة نظر معلم اللغة الحفاظ على كلية اللغة تعني عدم تحويلها إلى أجزاء صغيرة أو عزل الأنظمة الفرعية للغة بعضها عن بعض لغايات تدريسية

الصورة الحالية للطفل في منهج اللغة الكلية هو صورة تستخدم اللغة خلال استخدام اللغة لتعلم الأطفال كيفية ودود أفعالهم تجاه الخبرات التي يمرون بها ليعيدوا عن أنفسهم رمزياً للوصول إلى المعنى وخلق وإبتكار المعرفة وليشاركوا الآخرين فيما يصلون إليه من معنى ووزر Gordon Wells يصف الأطفال على أنهم صانعون للمعنى وهم في عملية تعلم اللغة يستخدمون اللغة للوصف والتفسير ويبحثون عن العالم من حولهم وليشاركوا الآخرين في المعرفة التي يتوصلون إليها.

المصروف مثل المجتمعات في منهج اللغة الكلية. المعلم والطلبة متعلمون في مجتمع واحد منعمسون في القراءة والكتابة والأشكال الأخرى التي تهدف إلى بناء المعنى متعلمو لغة بعدد بعضهم بعضاً يتحدثون إلى بعضهم حول ما يكتبون وما يقرأون تتضمن الكتب الحقيقية. قد تكون ضخمة أو صغيرة متنوعة في موضوعاتها ومحتواها ومن الشروط كذلك توضيح أن القراءة قد تعمل على حل مشكلات لطلبه يعمل المعلمون على خلق الجو وهم يشجعون ويمززون توقعات لأطفال لاجع ويزود بالوسائل المادية على النجاح

الامتلاك ولوقت والاستجابة ومساعدة المعلم الطلبة على تحمل المسؤولية تخصيص وقت القراءة والكتابة أمور أساسية كذلك. يحتاج الأطفال إلى الانشغال في أوقات للقراءة والكتابة، تتاح لفرض للقراءة والكتابة والكلام والاستماع خلال النهار إذا كان مطلوباً من الأطفال أن يدركوا احتمال أن يكونوا مستمعين للغة فإنهم لا يجدون إلى وقت مضمونه في القراءة والكتابة فحسب ولكنهم بحاجة إلى لاستجابة معصو اللغة الكلية يدركون هذا وينتظرون أنظمة للاستجابة خلال الحصص الصفية في الصفوف التي تطلب فيها اللغة لكتابة يعلقون على صورة مجموعات ومع المعلم يشاركون فيما قرأوه أو كتبوا عنه. نهم يتحدثون عن الكتب واستغلهم الجرائد وكتابة استجاباتهم الشخصية لما قرأوه

لا يهتمون بالأخطاء بل انهم يصبحون ميالين للمخاطرة لا يهتمون بالتهجئة التقليدية وإبتكاراتهم قد تفسر كملاحظات على النمو حالما يتطورون تجاه الوصول إلى كتابة لتهجئة الصحيحة، الأخطاء تسمى miscues التي قد تمثل محاولة الطفل بناء المعنى أثناء القراءة. ولا تسمى هذه أخطاءً ينبغي العمل على علاجها وتصحيحها. يرحب بالأخطاء، معرفة متى ولماذا ينبغي التصحيح وهي وظيفة التدريس بالطريقة الكلية

مداخل لقراءة Approaches to Reading

ما المدخل المتاحة؟ مهاج القراءة يتضمن عدة مداخل من نوع المهارات في اللغة المكتبة، كن مدخل رئيسي لابد أن ينطبق عليه معياران . أولاً لابد أن يكون قابلاً للملاحظة من وجهة نظر نظرية أي أنه يمثل من أسفل إلى أعلى أو من أعلى إلى أسفل ، المدخل الرئيسية لتدريسها لقراءة تتضمن التزمناً بهذه المعايير، وجهة النظر، القراءة لغة الخبرة عميقة الكتابة وإبرامج الفاعلة على استخدام الأدب.

مصطلح تفريد تدريس القراءة يفيد معاني مختلفة عند المعلمين نوع من التفريد يرتبط بنظرية من أسفل إلى أعلى التركيز الشديد يتجه نحو وصف المهارات، المعوية، والسرع الذي من تفريد يرتبط بنظرية من أعلى إلى أسفل. والتركيز الشديد يكون على تشخيص التدريس من خلال الأدب وهكذا فإن التفريد يعني مدخلين مختلفين

برامج Basal Reading تعد مداخل توفيقية إذ تبني برامجها على أسس هجالية وتتبعية scope & sequence وتقليدياً ينظر إليها على أنها ترتبط بنظرية من أسفل إلى أعلى هذا الارتباط تغير عبر السنين بإضافة لغة الخبرة والمنشطة الأدب.

لغة الخبرة . وموضعها على الجانب المقابل على المستمر فهو يرتبط بنظرية لقراءة التفاعلية أو من أعلى إلى أسفل بعد أحياناً نوعاً من مدخل تعليم القراءة لتمتدشجج بآثرهم أن الاستراتيجيات ترتبط بعملية الكتابة التي ترتبط بالقراءة والتي تطبق في المرحلة الابتدائية.

هذا النوع من التدريس الفردي يقدمه المعلمون الذين يركزون جزءاً كبيراً من حصص القراءة في العمل على تدريس الأصوات واللغويات انهم يؤكدون على تدريس العلاقة بين الصوت / الرمز وهذا يلقى ترحيباً من اللغويين مثل بلومفيلد وبارنهارت والاهتمام بعد هؤلاء المنظرين يتجه إلى وحدات اللغة الصغرى كالحروف والمقاطع والمدافع التهجئة وكلمات

طريقة بدومفيلد وبارنهارت تؤكد أن تعليم القراءة ينبغي أن يبدأ بتعليم حروف الأبجدية . ومن ثم يعلم الأطفال بطريقة مشابهة لطريقة الصوتيات التحليلية في الأصوات المحملة بتعلم الأطفال علاقات الرمز / الصوت برؤية أجزاء الكلمة مثلما يكون التدرج مع اللغة المكتوبة سواء بسواء.

علاقة لصوت / الرمز ينبغي أن تعلم في سياقات الحملة عندما كان للاستيعاب أهمية ثانوية في وكن المعلمان اللغويان يعتقدان بأن التركيز ينبغي أن يكون على فك الرموز. ولرأي كذا عالم لغويًا يؤيد هذا المدخل

هذه البرامج تتضمن قصصاً كتبت حيث هناك مقدمة وتكرار متعدد للتدريب على علاقات معينة للصوت / الرمز. يواجه القراء جملاً مثل The fat cat sat on the mat مثل هذه النماذج السهلة تقدم للأطفال قبل الجمل الصعبة مثل، at Park market (مدخل صوتيات التحليلية Phonics Analytic. حيث أنه في طريقة الصوتيات التحليلية يقطع لفظاً لكلمات إلى وحدات صوتية حرفية Graphemic Phonemic بينما الطريقة التركيبية يبي عدة كلمات حرفاً حرفاً. في الطريقة التركيبية يعرض المعلمون على الطلبة أن <C> سبة في صورتها <K> وعد مزج الأصوات بإمكان الطفل أن يقرأ <C> على نحو <at>

مداخل لغة الخبرة وعملية الكتابة

Language Edperience and Writing Process Approaches

غالباً ما يستخدم المعلمون لغة الخبر مرتبطة بمداخل أخرى لتدريس لقراءة وهذا ينطبق على لغة الخبرة التي تعد المداخل الرئيسي في تدريس القراءة للأطفال من مرحلة رياض الأطفال لصف الثاني حتى صفوف المرحلة المتوسطة

هناك اتجاهات إلى LEA أكثر من مجرد تسجيل الإنجاز للأطفال الصف الأول من عبراتهم في المدرسة وحديث الحيوان أنها تتضمن أنشطة مستمرة وخططة تتضمن حصص فردية وجماعية، بناء بنوك من الكلمات الشائعة في الاستعمال أنشطة الكتابة لأبد هيبة لقراءة لشعر والنثر من المعلم والطلبة دروس مباشرة في القراءة والتفكير، ملاحظة المهارات واستخدام مواد متعددة وتسجيل تقدم الطلبة.

يعد ستوفر R. Stauffer و V. Allen من مؤيدي LEA فقد لحص لس Allen نظرية لي تقف وراء LEA من وجهة نظر القارئ - ما أفكر فيه يمكنني الحديث عنه ما

أمكن من قوله يمكن كتابته أو أن يكتبه عبري ما يمكن كتابته يمكن قراءته كما يمكن قراءة ما يكتبه الآخرون في القراءة.

هناك اعتقادات مشتركة لدى المعلمين الذي يستخدمون هذا المدخل لمتلا قد يظنون على أن تعبيرات الأطفال الشفهية والمكتوبة تقوم على حساسيتهم تجاه حرفة النصف وهكذا فإنهم يذهبون لأطفال الذين يتعاملون مع اللغة التي تخصهم.

وهكذا فإن LEA مؤسسة على فكرة أن اللغة يجب أن تستخدم للتواصل بقصد نقل الأفكار والمعنى، أنها تمثل مدخلاً فعالاً في مجال تعليم القراءة وهي كذلك تمثل الجانب الأيمن في جسد مستمر الذي ينتهي بالطريقة الكلية ويبدأ بالمهارات.

استراتيجيات التعليم التي تعد جزءاً من هذه الطريقة، كيف تستخدم القصص التي تلى وسوك المقررات وأجزاء القراءة التفكير المباشر واستراتيجيات الفهم وطرق التوسع في كتبة لأطفال وقراءتهم تعد كلها أمثلة للتوسيع ذي العلاقة.

المدخل المؤسسة على الأدب

مروج القراءة التي تقوم على الأدب يستخدمها المعلمون الذين يرغبون في ترويض عظمة المنس بهم فروف فورية في قدرات القراءة وفي نفس التركيز على المعنى، ومراعاة اديول والامتاع، ميشي وإستيبيورو صمما برنامجاً لتعليم القراءة بالطريقة العرفية، وفي هذا مروج يشجع معلم الطلبة ليختاروا شخصياً الكتب التي يرضون في قراءتها ويعقد معلم مع طلبته جماعات مؤتمرات مرة أو مرتين في الأسبوع مع كل طالب وخلال هذه لاجتماعات قد يطلب ال الطلبة أن يقرأوا قراءة جهرية أجزاء من الكتاب الذي قرأوه وأني شعروا بالمتعة في قراءتهم له بأخذ المعلمون ملاحظات حول نوع الأخصاء التي يرتكبونها في قراءتهم ويبحث الطلبة مع المعلمين الكلمات الصعبة التي صادفهم.

التركيز العام في البرنامج التفريدي كما وصفه الباحثان المذكوران على المعنى ومحاولات الطلبة تطبيق وتوسيع الأفكار الواردة في الكتب التي قرأوها.

بعض مؤيدي برنامج تفريد القراءة مقتنعون بأن مهارات القراءة لا تعلم، فهم يقولون أن هذه المهارات سيتم تعلمها حالما يقرأ الطفل. التعتش الرئيس للبرنامج التفريدي أن الأهمية تكس في القراءة للوصول ال المعنى وتحصيل المتعة. الأطفال في الصفوف التي طبقت فيها برامج القراءة الفردية قرأوا أكثر وفي أنواع قرائية مختلفة من الأطفال في الصفوف لأخرى. كما قرأوا أكثر فيما يمتعهم ويرضي ميولهم.

في انعقد بين السبعينات والثمانين عاد الاهتمام بالأدب في تعليم القراءة . تطور لأدبي يمثل محور المدخل الفردي الشخصي . الطلبة عايطون بالكتب ولوقت متاح لهم ليقرأوا في كتب أو يتحدثوا حولها . المعلم يقرأ الكتب ويساعد الطلبة على قراءة بعضهم

أجزاء من المواد الأدبية تستخدم للكتابة يستطيع الأطفال الكتابة بتغيير نهايات بعض القصص ويبدوا في حياتهم ما يشاقص مع ما قرأوه في القصص ، استأنضت بين شخصيات القصص يمكن أن تستخدم لتساعد الطلبة في مهم مواقف الحياة ، و لطلبة يشجعون على الكتابة حول ما قرأوه من مواد أدبية

.. المهمة الأولى للمدرسة الابتدائية هي تعليم الأطفال القراءة . وبرنامج القراءة في كل مدرسة ينبغي أن يمكن كل طالب فيها من القراءة مطلاقة وفهم المواد الملائمة في كل صف وذلك في نهاية لمرحلة الابتدائية وتكميته من قراءة عدد كبير من الكتب والمجلات والمواد التي تحمل معومات وكذلك الوصول إلى درجة عليا من القدرة على الاستيعاب وأحرر لسمع ويتعلم من خلال القراءة هذه الأهداف يمكن تحقيقها فقط اذا ما قرأ غالبية لطلبة لسوء لأولية في منتصف الصف الأول الابتدائي . ان غالبية الطلبة الذي يحققون في تعلم القراءة في هذا الوقت سيرداد صعفهم أكثر فأكثر في المدرسة وقد يجرمون من الافادة من القوة التربوية التي تمكنهم من تحسين حياتهم ولغظائهما

هناك أعداد كبيرة من الطلبة لا يتمكنون من أن يصبحوا قراء وفادرين على تطوير لمهارات والخبرات المتعلقة في فترة مبكرة بالقراءة لمواد مناسبة لأعمارهم

د اوصول إلى تربية متقدمة ، والوظائف التي تتطلب مهارات عالية ، والفرصة في لمشاركة الاجتماعية المتقدمة يعتمد في جزء كبير منه على السجاع في المدرسة . ولذي يرتبط ارتباطاً عالياً بالقدرة على القراءة ، ومعركة ما أمكن الوصول إليه من ثغنيات تعليم الصغار لقراءة لا يوجد سبب لحصول هذه الحالة الخطيرة في المستقبل

على لتبرير أن يخصصوا الممارسات القرائية الحالية قحصاً ناعداً وأن يحدوا لبرامج لأكثر نجاحاً ، مثل المعلمين والآباء والقادة المسؤولين عن تربية أطفالنا وأن يتحمس هؤلاء جميعاً مسؤولياتهم .

الجدل الكبير،

يخترم جدل ونفوس في حقل تعلم القراءة والكتابة في هذه الأيام ويتركز حول أفضل طرق لتعليم الأطفال القراءة . وتبدأ فإن السؤال المطروح هو هل ينبغي تعليم المهارات مباشرة في برامج تطويرية تتضمن مهارات منظمة واضحة كجزء من تعليم القراءة للمبتدئين أو هل يكتب الطلبة هذه المهارات بصورة غير مباشرة من خلال القراءة لهم والانشغال (الانغماس) في المواد المكتوبة، ومهارات التعلم في سياق القراءة من أجل الحصول على معنى هذا البرنامج الذي يسمى يستخدم اللغة الكلية؟

إن أشهر الفادة في حقل تعلم القراءة والكتابة (ادامز، بل وجول، كسلي، بيسن، برنسي، ستيف، ستاهل، وليامز) يقولون علينا أن نحاذر الى واحد من هذين المسكرين في جدهم. المستحيل في الفلسفة التي تتمحور حول المهارات أو الفلسفة التي تتمحور حول اللغة الكلية في لقراءة لأننا لسنا بصدد سؤال يتضمن الاجابة بهذا أو فذلك هؤلاء وعدد مستر يد من الخبر . لأخرين والممارسين ذوي المكتبة المتميزة في القراءة يؤيدون المدخل المتوازن Balanced Approach والذين يجمع بين الأنشطة الغنية باللغة والأدب في اللغة الكلية بعرص تحسين معنى والفهم وحب اللغة وبين التعليم السريع للمهارات التي تمنح لها لتطوير طلاقة في التعامل مع المكتوب بما في ذلك الادراك الاوتوماتيكي لاعداد الكلمات المتريدة وكذلك القدرة على دوز الكلمات الجديدة لجميع الأطفال

في الحقيقة، فإن خبراء القراءة الذين قاموا بمراجعة دقيقة للبحث المتعلق بمدخل تعليم لقراءة يتفق مع الرأي القائل بأن تقنيات اللغة الكلية هي مكونات أساسية لأي برنامج قرائي ناجح وقد استنتجت جول في دراستها (القراءة الجدل العظيم) بأن برامج القراءة للمبتدئين لتي تؤكد على قس الرموز أو الطريقة الصوتية وتلك التي تركز على النظام الذي يرتبط لكتابة بالكلام واعطاء الفرصة لممارسة لتعلم ذلك النظام في سياق القراءة كان ذلك لعدلاً أكثر من تلك المدخل التي استغلست برامج تتمحور حول المعنى. ولكن وفي الوقت نفسه فإن الحاجة (جول) قد بدأت استخدام الأنشطة العية باللغة والتي يدعمها أيضاً حركة اللغة الكلية.

مساهمات حركة اللغة الكلية.

إن الأعمال الروتينية لغرف الصغرف التي يقوم بها المعلمون ينبغي أن تتضمن قراءة لأدب لطلبة ومناقشتها معهم وذلك بتوجيه أسئلة تعمل على تحريك عقولهم بل ما وراء المعنى لخبرتي إعادة القرائية، عليهم (المعلمين) أن يملأوا غرفة الصف بمواد متنوعة من

التوعية العالية وخلق جود أدبي حولهم ينبغي أن يمتلك الطلبة فرصاً متعددة لمقابلة مع المعلم والعمل في أنشطة قرائية وكتابية، والكتابة اليومية وإملاء قصص تدور حولهم مبهوم وعلى المعلمين أن يعطوا الطلبة فرصة اختيار ما يقرؤون في قراءته ومساعدتهم على ربط ما يعلّمونه بما سيقروونه ويساعدونهم على الاحتفاظ بالمراد التي يقرؤونها وكذلك يعطونهم فرصاً للاستجابة للشخصية لما قرأوه.

هذه التقنيات التي تتركز حول الطفل والاعتقاد بأن الطفل قادر على بدء معنى وأنه بإمكانه معالجة اللغة والمعلومات التي يتعرض لها هذه جميعها تعمل على تعجيس وتطوير نعم الأطفال جميعاً. هناك دراسة حديثة حول صفوف طليتها من الفقراء جداً لاحظت أن لتدريس كان يسعى للحصول على قدرات الطلبة في القسم والتعليل والموازنة لوحظت نتائج أعلى من الطرائق التقليدية.

شاب سلدز، تيرنمول (1995) يعرفون البحث عن المعنى:

ن التدريس الذي يساعد الطلبة على إدراك العلاقة بين الأجزاء (المهارات المتصلة) والكليات، مثلاً تطبيق المهارات في الاتصال، الفهم والتفصيل (التدريس الذي يروود فطنة بأدوات ساء لمعنى في المهام الأكاديمية وفي حياتهم ن والتدريس الذي يعمل على ساء دواسط بين المدرسة وحياة الأطفال). وفي أحوال مختلفة يكون التعليم من أجل الوصول إلى المعنى مشتقاً من مفهوم أوسع هو التعلم من أجل الفهم الذي له جلوره في البحث لعقبي في متراصت البنائين حول التعليم والتعلم

تقوم البرامج الكلية على أربعة معتقدات:

- 1- أن لغة الطفل مهمة في عملية التعلم وخاصة تعلم القراءة.
- 2- ينظر إلى الطفل كمشارك فعال في تعلمه.
- 3- لقراءة وكتابة مترابطان تبادلياً نترز كل منهما الأخرى.
- 4- ينبغي أن يكون التدريس ومواده ذا معنى بالنسبة للتعلم.

نظمت البحوث التي تدعم العروض السابقة حول المجالات الآتية:-

1- بداية التعلم،

عن تتطور معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة غير مستمر تبدأ جلوره في البيت وقبل بدء المدرسة

الدراسات المتعلقة بتطور لغة الأطفال وعلاقتها بالمدرسة لها تأثير على تمكين التربويين لتحسين بالقراءة، هذه الدراسات والبحوث المتعلقة ببداية القراءة، وهؤلاء الذين تعمرو القراءة قبل دخول المدرسة دفعت للبحث عن كيفية تطوير القراءة لدى الأطفال. الدراسات حول نشأة التعلم تشير نتائجها إلى أن الأطفال قبل المدرسة قبل التعلم الرسمي للقراءة وكتابة يعرفون الكثير عن القراءة والكتابة. يعرف الأطفال للصغار أن اللغة المكتوبة لها غرض اتصالي لأنهم يطورون أفكاره حول عمليات القراءة والكتابة كثير من هذه المعرفة مشتق من خبرات البيت والمجتمع حيث الكتب ترى من الأطفال وأن بإمكانهم تشكيل واحترار وإعادة تشكيل فرغياتهم حول عمليات تعلم القراءة والكتابة

محيط الأسرة وبنيّة تعلم القراءة والكتابة

امدراسات المبكرة وبطت تأثير الآباء واستخدام الكتب في البيت بالسماح في تعلم لقراءة (دراسات ديركن 1966) من بين هذه العوامل المهمة وجود القراءة في حياة الطفل علاقة بجمالية لوحظت بين القراءة الجهرية للطفل وبين تطور مهارات اللغة لديه وكذلك كتابته في القراءة. أن الاستماع إلى القصص مرتبطة ارتباطاً عالياً بالتحصيل المتأخر

بنيّة القراءة

ذكر لبحث في بداية السلوك القرائي تناول مجالين من مجالات معرفة لأطفال. لأول يتعدى مفهوم انغلاق عن الطابعة ما وظيفته؟ ماذا يعني الكتاب؟ الثاني الوعي بما وراء حجة

ماذا يعرف، لأفعال عن الطرق التي تعمل فيها اللغة واللازمة للقراءة الناجحة؟ يبدأ وعي الأطفال بالكتابة بالاهتمام الأساسي بما هو مكتوب في البيت ويشغل إلى ادراك أن الكتابات تنقل رسالة.

يدرك الأطفال منذ وقت مبكر الفرق بين الصور والكتابة.

يدرك الأطفال أن اللغة في الأساس تتألف من أصوات.

يبدأ الأطفال في ادراك أصغر الوحدات بطريقة تطويرية، فتحسن قدرتهم على ادراك لوحات التي يتألف منها اللغة المكتوبة مع مرور الوقت.

قادت هذه النتائج إلى الاعتقاد بأن الوعي بما وراء اللغة مهم لتحقيق الاستقلالية في القراءة وبعد متطلباً للنجاح في تعلم القراءة في برامج القراءة التي يتضمن تأكيداً قوياً على ذلك لرموز ووجد أن التجزئة الصوتية والقدرة عليها تساهم مرتبطة بتعليم لقراءة

بداية الكتابة..

للقراءة والكتابة فنان لغويان يرتبطان ببعضهما كان الرأي السائد بضرورة تأجيل تعليم الكتابة الى حين تتحقق القدرة على القراءة لدى الأطفال أشارت نتائج الدراسات الى ان السلوك الكتابي الى الأطفال بدأ مثل دخولهم المدرسة وأن على الأطفال أن يتعلموا القراءة خلال عملية لكتابة بداية الكتابة عملية تطورية (عبر مراحل).

يعتقد بأن لأطفال يتنون معرفتهم بالكتابة بينما يهاقدون لفهم كيف تعمل لكتابة وتقليد لكتابة لاحظت إحدى الدراسات خمس مراحل لتطور الكتابة لدى الأطفال
يتمثلت أطمان الرياض قدرة على معرفة وظائف الكتابة مثل التواصل، التذكر، التعلم، التعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة

لملاحظة الأولى. عندما يبدأ الأطفال دخول المدرسة لا يدخلونها خالي لدهن حيث يمكن ملء رؤوسهم بالمعلومات ولكنهم يحضرون الى المدرسة معرفتهم بالكتابة وقدراتهم، الشائنة في القراءة والكتابة.

هذه النتيجة تؤيدنا نتائج البحوث التي أشارت الى

لأفعال الذين تعلموا أن يقرأوا لهم في البيت يعرفون أكثر من الكتب و يفهمون ويجردون درحات أعلى في اللغة ويدلون كفاية في القراءة .

سهولة اكتساب القراءة مرتبطة بالوعي بما وراء اللغة أي بمعرفة الطعمل للغة يدأون لأطفال يتنون معرفتهم بالكتابة بالمحاولة الشطة لاعادة بناء اللغة بأنفسهم

صلاقة القراءة بالكتابة.

هل هناك علاقة من القراءة والكتابة ؟

كان ينظر الى فنون اللغة على أنها منفصلة، القراءة والكتابة نظر اليهما على أن الواحد منهما عكس لأخرى. الأولى استقبالية غير نشطة بينما الأخرى انتاجية نشطة.

النظرة الحديثة هي أنهما عمليتا بناء يمكن تعلم الكتابة من خلال القراءة لواسعة.

القدرة القرائية والقصة الكتابية مرتبطتان..

- 1- اللغة المحكية ينبغي ربطها بأشكال اللغة في غرفة الصف.
- 2- ينبغي أن يعمل المعلمون على توفير خبرات لغوية هبة لزيادة القدرات المعنوية والتركيز على مطبعة السياق للغة.

- 3- بناء التدريس وحده على اساس معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة والعمل على تطويرها تلقائياً
 - 4- أدب الأطفال الجيد لا بد أن يكون جزءاً أساسياً من عرفة الصف وبرامج تعلم القراءة والكتابة
 - 5- المعلمون ينظرون اليهم على أنهم مستخدمون نشطون لمهارات لقراءة وكتابة واستراتيجياتهما
 - 6- تزويد المعلمين انطلبة محيط قرائي وأن يجد ذلك دعماً من أولياء الأمور في البيت
- البحث الذي تناول بداية تعلم القراءة والكتابة يدعم فكرة أن الأطفال يتبنون معرفتهم المتعلقة بالتعلم في سياقات طبيعية ولأغراضهم الخاصة . يدخل الطفل الى الصفوف لأولى بمعرفة عن التعلم وبمعدرات ناشئة خاصة بكل طفل، وإذا ما أعطي الأطفال جميعهم الفرصة ليكونوا أكفاء في القراءة والكتابة فإن تقدير تعلمهم قبل المنحوسي والطريقة التي يتعلمون بها يعني أن يكون متوافراً في عرفة الصف

إن لم يح مثل الطريقة التأميلية القائمة على هذه المعرفة تأخذ في اعتبارها مردية كل طفل

و بحث المتعلق بملاقة القراءة بالكتابة يشير الى أن هاتين المهارتين ليستا منفصلتين أو جواس منفصلة لمفردات اللغوية، فهما متصلان ولكل منهما تأثير على الأخرى، فدرسات الحالة تظهر أنه عندما يكتب الأطفال بأنهم يتعلمون القراءة كملك ، أو بأن من أقدم الباحثين في تطور اللغة يعيق بأن البحث يدعم الفسرة بأن عسى لأطفال أن يطبقوا ما تعلموه في المواقف التي يملكون فيها ما يقولونه ورغبة قوية في قوله ولأن يوجهون كلامهم اليه وهذا ما تقول به الطريقة الكلية

- إن البرامج غير التقليدية في مجال القراءة أكدت الى ان لمو القراءة والانتجاعات الايجابية نحوها ، ان نتائج البحث المتعلقة بهذه البرامج تدعم آراء التربويين الذين يعتقدون بأن لأطفال يستخدمون قواعد معقدة لانتاج القصة، ربما يكون قد تعلموا ذلك من انقص التي سمعوها وعلى المعلمين استثمار ذلك وجعله بمنذ خلال تدريس القراءة.

لطريقة الكلية تعمل على تطوير اكتساب الأطفال تعلم القراءة وكتابة وبخاصة في مجال مهارت الكتابة فهي أفند :-

1 - مفيدة للأطفال في مرحلة الرياض.

2- مفيدة للأعمال في المرحلة الابتدائية كذلك

3- تطور المهارات الكتابية لدى الصغار .

البرامج القرائية في التعليمية تعد وسائل ناجعة لاستخدامها في تعليم القراءة .

- الأطفال في البرامج العلمية لا يمكن كون فعلياً القراءة ولا يجيدونها عمدة.

- أتيحت طريقة لغة الحبرة قراءنا جميعاً وعملت تطوير اللغة المنهجية، المفردات الانجهاات نحو القراءة .

- القراءة الفردية والقراءة التي ت على الأدب ينتج عنها انهاء القراءة وادر ك أكثر دلة لما تعبه العملية القرائية

- لقراءة والكتابة مرتبطتان، وفي نفس الأحيان بتعليم الكتابة يؤثر في التكرار و لغير صحيح

لقراء الجيدون كتاب جيدون فك الضعاف كذلك.

البرامج القرائية توضح من مستوى العلاقة تتج كتاباً جيدين في المفردات بوعية وميكانيكيات الكتابة.

تعليم الكتابة لتي يؤكد على تنظيم الجملة له تأثير إيجابي على هؤلاء في امتحان لقراءة الفقة

مداخل تدريس القواعد

قدمت ورييلات عام 1938 النظرية Transactional في القراءة و تعند ورييلات

بأن القارئ لا يحضر المعنى في حدث القراءة فحسب من خلال الخبرات السابقة ولكن مشاهره تصاف بل ما يمكن للقارئ استنتاجه من النص، وهي تعتقد أن الناس يقرأون لغرضين، المتعة أولاً والحصول على المعلومات ثانياً

ظلت Basal Readers تكون الجزء الأكبر من برامج القراءة في المدارس الابتدائية في

الولايات المتحدة على الرغم من زيادة إعداد اتباع الطريقة التحويلية Transactional في القراءة حتى وقت قريب، كتلت Basal Rd تمتد تعليم المهارات والمهارات الفرعية بواسطة ثمارين صحائف الأعمال worksheet & work book التي توافق المختبرات ومن أدب الأطفال. مما قاد الناشرين إلى تعديل Bas.Rd نتائج البحث حول تعلم القراءة والكتابة ودعم المدخل التكامل Whole long. والنموذج التضاهلي للقراءة والكتابة والمعدنة وعلى أي حال فقد ظلت المناهج جزءاً مكملًا في برامج القراءة.

في اندخل التكاملية أدب الأطفال يكون مادة القراءة، ويطور المعلم دروساً أو يعتمد على دة الدراسة Study Guides في كل مادة مستخدمة في التدريس، هذا يتطلب توفير مكتبة صنية تتلف من 400 كتاب تغطي اقراءاً مختلفة من المواد ضمن مفهوم أدب الأطفال . بالإضافة الى توجيه الأطفال الى قراءة مختارات معينة من القصص، كما هو الحال في برامج Ral. Based تعطي الأطفال فرصاً أكثر في اختيار المواد القرائية، ونتيجة لذلك فإن جزءاً ليس بالقيل من مسؤولية في تعلم الطلبة القراءة تحولت من المعلم الى الطلبة.

معظم معلمي الصفوف يمتد مداهل توفيقية . فهم يشارون ما يعتقدون أنه «الأنسب من Bas Rd من Whol Log في ضوء حاجات الطلبة.

المفهوم Transactional

اثاء قراءة النص يعمل القارئ على بناء المعنى اعتماداً على خبراته السابقة وخلفيته المعرفية طبقاً لوجه النظر Trans. فان القراء يشيرون تفسيرهم أثناء قراءتهم للنص ان المعنى الذي يصل اليه القارئ في تغير مستمر.

Efferent & Aesthetic Reading

وصفت روزنبلات عام 1938 القراءة بأنها تتألف من موقفين effer & asth Stances ذكرت مائاً نقرأ لمرشحين النصة أو aesthetic أو للحصول على المعنى efferent هذه النظرة المتعلقة ثاء المعنى أثناء القراءة تتضمن ربط الحياة بالنص ان عملية بناء المعنى أثناء القراءة لنقص أو القصيدة فردية واجتماعية. وهكذا تبدأ العملية بالقارئ فان الأطفال والكبار يصلون بقراءون الى عمل القراءة بصورة مختلفة، فاعتماداً على غرضهم من القراءة، قراءة التمتع فمكن «لقارئ من التركيز على المشاعر والأفكار والصور المستثارة أثناء القراءة، لارتباطات بالشخصيات والأحداث بين ما في النص وما يملكون من خبرات.

في لقراءة لتحصيل المعلومات يركزون على الغرض العملي من الحصول على المعرفة من لنص تتضمن القراء النوعين معاً قراءة التمتع ترتبط بالخصوصية أو الجانب الانفعالي من المعنى بينما القراءة لتحصيل المعلومات ترتبط، والجوانب المعرفية للمعنى وبالجهور كذلك.

التقويم في برامج القراءة Transactional

لتقويم في البرامج Transac الجرائد تتضمن جرائد مثارة أو شخصية حيث يدعي القارئ بأنه الشخصية المفضلة ويكتبان من وجهة النظر تلك . الجرائد الحوارية حيث يكتب القارئ Retg. Journals مثل أدوات مهمة

إلى طالب آخر أو معلم الكتاب الذي قرأه أو الاستجابة للأدب الذي يشارك فيه خلال هذه بين أفراد مجموعة يسجل المعلم ملحوظات استجابات الطالب حول الأدب أو حول مساهماته في هذه. بدلاً من إعطاء درجات حرفية فإن وصفاً مكتوباً يتعلق بتقدم الطالب ونموه كقارئ هو ما يكتب.

المدخل التكاملي

يؤكد المدخل التكاملي ميول الطلبة نحو القراءة والكتابة، يعمل المعلم على الارتقاء بمشاركة الطلبة في مهولهم، كتبهم المفضلة، كتاباتهم من جيل إلى الجيل القادم، صدر مرحلة قام بها انطوية، نشاط انجزوه في الصيف وهكذا فإن المعلم يتق بالطلبة إلى درجة أن لشاعر لشخصي و لأفكار يمكن المشاركة فيها بدون ابتداء أية تحفظات.

يؤكد المدخل التكاملي القراءة والكتابة المستقلين أكثر من القيام بالتمريعات في صحائف الأعمال والمهارات، أدب الأطفال يزود المعلمين بمواد متنوعة أكثر مما يتوافر في Basal Rde. لوحدة ذات الموضوع الواحد The basic units تتضمن اختيارات من

الأدب ترتبط بموضوع ما شائعة في البرامج التكاملية

يؤيد المدخل التكاملي التفاعل الاجتماعي من خلال بحث الطلبة وتحطيمهم وتقويمهم معاً في تعلم جو تعاوني، يصبح الطلبة متفهمين في تعلم اللغة بواسطة داعية دانية يمتكونها المدخل التكاملي غير وصفي ولكنه يتطلب من معلم الصف اليقظة والملاحظة لحاجات الطلبة وبمبولهم، ضرورة اكتشاف ما يفعله الطلبة وما لا يعرفونه عند بشهم تعلم القراءة والكتابة وامدادهم بما يحتاجون إليه من المعرفة التي تنقصهم

كثير من المعلمين يحسون بعدم الراحة باتباع هذا المدخل لأنه يتناقض في فلسفته مع Basal Rde. من النقد الموجه إلى هذا المدخل أنه مريح وصبر عمود في حين تعد المدخل الأخرى أكثر تحدياً للطلبة. ولأن المدخل التكاملي يعطي مرونة فإنه يعد برنامج القراءة والكتابة الذي ينفذ في صفوف ثنائي اللغة، الطلبة ذوي الصعوبات في التعلم والذين يفتقرون في تدريس نصوبت أو برامج Basal rdg يتمشون في الصفوف التي يستخدم فيها المدخل التكاملي.

مفهوم الكلمة أن فهم الأطفال لمفهوم الكلمة هو جزء مهم في أن يعد متعلماً تمتلك الأعداء لصغار أفكاراً غامضة لمصطلحات اللغة مثل الكلمة، الحروف، الأصوات، الحيلة و بني يستخدمها المعلمون في كلامهم عن القراءة والكتابة وجد الساحتون أن

الأطفال الصغار يملكون مستويات متعددة من الوعي والفهم المتصلين بهذه المصطلحات في تصفوف الأولى.

أطفال ما قبل المدرسة يساوون بين الكلمات والأشياء التي تمثلها لكلمات وحملوا يراجعون خبرات لقراءة والكتابة يبدأ الأطفال في التمييز بين الأشياء والكلمات وأخيراً يصلون إلى مرحلة تفكير أن للكلمات معاني في أنفسهم.

عدة باحثين لاحظوا لفهم الأطفال للكلمة كوحدة في اللغة وقد حدد بعضهم أربع مراحل للوعي بالكلمة. في المرحلة الأولى لا يميز الأطفال بين الكلمات والأشياء، في المرحلة التالية يصفون الكلمات باعتبارها علامات للأشياء. في المرحلة الثالثة يفهمون بأن الكلمات تحمل معاني وأدقق نص تألف من هذه الكلمات في المرحلة الرابعة يصف القراء والكتاب المتصرون بالطلاقة. الكلمات على أنها عناصر autonomous تحمل معاني بنفسها مع وجود علاقات دلالية وتركيبية فيما بينها.

الكتابة في المحيط Environmental Print

في لقرءة يتقدم الأطفال من إدراك الكتابة المحيطة إلى قراءة الكلمات في الكتب يبدأ الصغار قراءة على نحو العلامات التجارية الدالة على المطاعم، والحوائث، الخ، فهم يدركون قوس النعسي ويقولون Madonald. ولكنهم لا يتمكنون من قراءة كلمة Madonald عندما نكتب على ورقة يدرون أن تقرأ بالعلامة التي ترتبط بها أي أن الأطفال لصغار يعتمدون على السياق في قراءة الكلمات المألوفة لهم.

وعندما يبدأون بالكتابة فانهم يقرضون أو يستخدمون حروفاً منفصلة لتمثل فكراً معقدة وعندما يتعلمون أسماء الحروف والعلاقة التي تربط الحروف والرموز بالأصوات فانهم يستخدمون الكلمتين أو الثلاثة لتمثل الكلمة في البداية يكتبون أجزاء ولكنهم يتعلمون ببطء كيف يربطون أجزاء الحروف لتؤلف كلمات، قد يرسمون خطوطاً بين الكلمات أو يرسمون دوائر حول الكلمات.

المفاهيم حول الأبجدية،

يظهر الأطفال مفاهيم تتعلق بالأبجدية وكيفية استخدام الحروف لتمثل لأصوات يستخدم الأطفال المعرفة الصوتية لتمثل الكلمات غير المألوفة عند القراءة أو لابتكار نظام للتعبير عندما يكتبون.

غالباً ما يفترض أن تعليم الأصوات هو العنصر الأكثر أهمية في برنامج تعليم لقراءة للأطفال . ولكن الأصوات تمثل واحداً من أنظمة أربعة للغة . القراء المبتدئون والكتاب المبتدئون يستخدمون جميع أنظمة اللغة الأربعة وكذلك المعرفة المتصلة بفهم اللغة المكتوبة عندما يقرؤون أو يكتبون.

مبدأ الأبجدية Al-habetic Principle

مطابقة التماثل بين وحدات الأصوات والرموز المكتوبة مثل كون الحرف الواحد يمثل باستمرار صوتاً واحداً يسمى المبدأ اللغوي . في اللغات الالهائية هو مطابقة تامة . ولكن الالهائية لا تنتمي إلى هذه المجموعة فالرموز الـ 26 تمثل تقريباً 44 وحدة صوتية وهناك ثلاثة أحرف c, q, x لا تمثل كل منها صوتاً واحداً و c يمكن أن تمثل /k/ مثل cat أو /s/ في كلمة city وقد ترتبط بـ h لتمثل /ch/.

لممارسات التدريسية للقراء المبتدئين .

يصف هذا الجزء القراءة للمواد المتوافرة في البيئة ويصف كذلك الممارسات التدريسية التي تصلح للاستعمال مع القراء المبتدئين.

Emergent Rdg.

حالياً يولد الطفل يكون محاطاً بمواد مثيرة الألوان، أشياء المنزل، التلفاز وسواها المود لكتوبة م يحيط بالأطفال منذ أيامهم الأولى كما تتوافر في المنزل الكتب ولحلات ضافة إلى الاعلانات الملونة والبروشرات.

لنشأة في جو كهذا يبدأ التطور مبكراً لدى الطفل . ان اكتساب القراءة ولكتابة مبكر، يؤديه باحثون كثير، ويركن ذكرت بأن القراء مبكراً يتصفون بـ :

1- تحدث الآباء إلى صغارهم.

2- سأل الأطفال أسئلة كثيرة.

3- استجاب الكبار لأسئلة الصغار.

4- كان الأطفال ملهي الكلمات التي يصادفونها.

القراءة للأطفال لها تأثير قوي على انجذابهم نحو القراءة . كذلك فن للكتابة تأثيراً على القراءة المبكرة لدى الأطفال فالكتابة هي مركبة حيث تركيب الكلمات من الأحرف

وهذه تؤلف بسجل من طريق الكتابة وتعلم الأطفال التنظيم ويكتشفون خصائص اللغة المكتوبة.

توضح كلاي (1982) Clay أن الأطفال حين يشاركون في القصص قد طرأ عاماً وغرضاً للكتابة يمكن أن يظهر. ينتج نتائج الحوث أن الأطفال حين يكتبون مبكراً قبل دخول المدرسة يكونون قراء جيدين.

زيادة عدد لسمالات خبر من دور رياض الأطفال باعتبارها تحولا من نشطة الاجتماعية بين البيت والمدرسة، دخول الحضانة ورياض الأطفال تسج عنه أن لأطفال أصبحوا أكثر اجتماعية بالاضافة الى أن برامج بعض الرياض تضمنت تعليم القراءة والكتابة بعض الدراسات تحدث عن دور الرياض في الاعناد للقراءة فيما أشارت دراسات أخرى أن ذلك يساعد على ظهور emergent reading .

الأطفال الذين دخلوا للمدرسة ولديهم آفة بالكتب وكيف يمكن الاساك بها يمتلكون السلوكات الآتية:

- 1- يعرفون الحروف.
- 2- يحددون الكلمات.
- 3- يسترجعون القصة التي استمتعوا اليها.
- 4- معرفة من أين يبدأ من القراءة
- 5- الرمي ياتمه الكتابة

تقويم لقراءة الناشئة Evaluating of Emergent Rdg.

يدرس الأطفال المدرسة وقد مروا بمراحل مختلفة كل حسب قدراته لذا فان من المهم لهم أن يقرروا، درجة القراءة الناشئة حتى يكون بالامكان تحديد التدريس الذي ينسجم وهذا الوضع

- 1- هل باستطاعة الطفل الاستماع جيداً لقصة تستغرق 5 دقائق؟
- 2- هل بإمكان العمل مستقلاً لفترة قصيرة؟
- 3- هل يتمتع الطفل بالكتابة؟
- 4- هل يسان الطفل عن معنى الكلمة الجديدة؟
- 5- هل بإمكان أن يقص حكاية مع المحافظة على نتائج أحداثها؟

6- هل يدرك أن الأحرف تولف كلمة؟

7- هل يحاول الكتابة؟

8- هل يرسم الطفل لتوضيح فكرة ما؟

9- هل يذكر الجزء الرئيس من القصة ؟

10- هل بإمكانه أن يدخل في مناقشة بحرية؟

11- هل باستطاعته تحديد الأحرف الهجائية؟

12- هل يعرف اتجاه الكتابة؟

هذه النقاط تعكس الأساسيات اللازمة لتعلم القراءة، الإجابة بنعم من (9) من هذه الأسئلة تشير إلى أن الطفل هو قارئ ناشئ وينبغي أن يعطى الفرص للانغماس في أنشطة القراءة، مثلاً يحتاج المعلم إلى الاشتراك في الكتب حتى يقوم الطفل بالقراءة بعد المعلم
تفريسي الأطفال عندما يبدأون القراءة

حاذي بعض الأطفال إلى مرحلة الشاة في القراءة يبدأون مرحلة تعليمهم القراءة، اسهم متحمسون لقراءة.

خبرات الكتاب المشترك Shared Book Experiences

اطفال الرضع والصف الأول في مرحلة القراءة الناشئة emergent مرحلة القراءة للمبتدئين يستفيدون من خبرة الكتب المشتركة القراءة المشتركة تمثل إحدى لطرق لانغماس لطفلة في لغة مستوى التعلم دون الاهتمام بمستوى الصف أو الأداء الفردي . للأطفال لصفار ،الذين لديهم تعرض محدود لمة كتب القصص، فإن القراءة المشتركة ومناقشة حول القصص يزود باطار عام للأدب واللغة . المعلم الذي يكرس نصف ساعة كل يوم للمشاركة في القصص القصيرة التي باستطاعة الأطفال أن يفهموها أو يسمعوها بها هذا بعد إضافة إلى مقدار الوقت المحدد لتعليم القراءة سواء مع Read aloud أو برامج الطريقة التكاملية .

يعتقد هولندواي أن خبرة القراءة المشتركة لا بد أن أن تواجه ثلاثة معايير.

1- ينبغي أن تكون القصص المقروءة من تلك التي يرغب الأطفال في سماعها.

2- يحتاج الأطفال إلى رؤية المادة المكتوبة بأنفسهم

3 لا بد أن يطور المعلم اللغة الحقيقية في قراءة الكتب جهرى.

مدخل لغة الخبرة، L.E.A.

درس لغة الخبرة يتألف من الخطوات الخمس الآتية -

- 1- نالش خبرة مشتركة مع الطلبة
- 2- شارك الأطفال في الخبرة
- 3- ناقش ما يحدث أثناء الشاط.
- 4- دع لأطفال يكتبون حول الخبرة
- 5- دع .طلبة يشاركون بعضهم بعضاً فيما كتبوا في الصف

قراءة القصة المشتركة.

Literal questions : تقوم على الحقائق التي يستطيع الطلبة استرجاعها الأفكار لرئيسة، تفاصيل القصة، تتابع الحوادث.

Inferential questions تتطلب أن يكون الطلبة اليقين بالنص التفكير بما وراء كلمة مكتوبة عمل «استنتاجات، الموازنة، الخلوص الى نتائج، صياغة تعميمات، ادراك علاقات، لتسؤ نتائج Critical question، عمل توقعات، النظر بموضوعة الى المادة والوصول الى مصدر حكم قيمي Creative question النظر الى الفكرة، الشخص بطريقة جديدة - حصة، تقدير مادة تتطلب اظهار المشاعر والأفكار والمعتقدات المتعلقة بالفروء

دور المعلم .

ماد هن دور المعلم معلماً ؟ يمكن القول بأن كل ما يقوم به المعلم في درس لغة بعد تعليمياً، واذا ما عرفنا التعليم بأنه يعني تزويد الطلبة بالمعلومات فان المعلم يقوم بنوعين من التعليم

لنوع الأول تعليم مباشر حيث يزود المعلمين الطلبة فرصاً للممارسة التي تهدف من يرشد ويوجه، ومن ثم يدعون الطلبة الى تطبيق ما تعلموه من طريق القراءة، الحفقيية وأنشطة الكتابة .

قد يستخدم المعلمون أحياناً الطريقة الباشرة في دروس مصفرة حيث يعتمدون لطلبة حول جراءات القراءة والكتابة، المهارات والاستراتيجيات ويرتبط التعليم «بشعر بأنشطة تعليم المهارات والتمرينات هذا النوع من التعليم ضروري لتزويد الطلبة بالمعلومات

ولنعرض لتطبيق ما تعلموه م وجود التوجيه والارشاد من المعلم. وهذه بعض الأمثلة على دروس تستخدم فيها الطريقة المباشرة :

1- التعرف بالمؤلف وأدبه وخصائصه

2- إبراز المفردات المهمة وتوضيح معناها.

3 اختيار كلمة من الدرس ومراجعة قواعد التهجئة المتصلة بها

4- التعرف على قواعد التهجئة، التقييم وسواها من أخطاء الكتابة.

النوع الثاني من التعليم هو التعليم غير المباشر ويستخدم المعلمون هذا النوع عندما يقدم المعلمون حانات لأسملة الطلبة أو عندما أظهر الطلبة حاجتهم الى معرفة شيء ما يأخذ هذا النوع مكانة خلال القيام بالأنشطة الصفية، أو خلال المؤتمرات التي يعقدها المعلمون مع الطلبة أو خلال عمل الطلبة في مجموعات من أمثلة هذا النوع:

1. توصيح كيفية استخدام القهارس في المكتبة.

2. تعلم طالب كيف يستخدم التوثيق.

3. توصيح قاعدة تهجئة ما

ويتما يكون التعليم المباشر خططاً له، فان المعلمين يوقعون اللحظة المخصصة لتدريس لممارسة التعليم عبر المباشر بعض المربين يتصح بنخصص 20 - 30 / لتعليم عبر المباشر وتبقى للتعليم المباشر

زيادة اهتمام الأطفال بتعلم القراءة والكتابة.

تعرض الأطفال للغة المكتوبة يبدأ قبل دخولهم المدرسة، يقرأ الآباء للأطفال، ويلاحظ الأطفال الكبار وهم يقرأون. انهم يتعلمون قراءة العلامات والكتابة في محيطهم. يظفر الأطفال الكتابية الى آدابهم ويكتب هؤلاء اليهم انهم يلاحظون الكبار وهم يكتبون، عندما يجيء الصفار الى رياض الأطفال فان معرفتهم باللغة المكتوبة تزداد بسرعة عندما يشركون في خبرات حقيقية ووظيفية وذات معنى تتعلق بالقراءة والكتابة.

كذلك تنمو قدرات الأطفال على تفاعلهم مع اللغة فقدرتهم على الكلام على

مفاهيم اللغة تسمى metalinguistics ما وراء اللغة، وقدرتهم على التفكير في مفاهيم اللغة تنطور بواسطة خبرتهم المتصلة بالقراءة والكتابة.

المفاهيم المتعلقة باللغة المكتوبة.

بوسطة خبراتهم في بيوتهم ومجتمعاتهم يتعلم الأطفال الصغار أن المادة المكتوبة تحمل معنى وأن القراءة والكتابة تستعملان لأغراض مختلفة، فهم يقرأون قائمة طعام Menu في المطاعم وأنواع الأطعمة الموجودة فيها، يكتبون الحروف ويستقبلونها للاتصال بأصدقائهم وأقاربهم ويقرؤون القصص للاستمتاع. يتعلمون من خلال ملاحظاتهم الآباء والمعلمين وهم يستخدمون اللغة المكتوبة لجميع الأغراض

أن فهم الأطفال لدعوى من القراءة والكتابة يعكس كيف تستعمل اللغة في مجتمعاتهم. بما تعد القراءة والكتابة جزءاً من الحياة اليومية لكل أسرة تقريباً فإن الأسر تستخدم اللغة المكتوبة لأغراض مختلفة في المجتمعات المختلفة. من المهم أن ندرك أن الأطفال يمتلكون سلسلة من الخبرات المتصلة تدعم القراءة والكتابة في السر الخوسطة والعامة حتى عندما تكون هذه الخبرات مختلفة بعضها عن بعض. فني بعض المجتمعات تستخدم اللغة المكتوبة بشكل أساسي أداة لأغراض عملية مثل دفع الفواتير، وفي بعض المجتمعات تستخدم القراءة والكتابة لقضاء أوقات الفراغ في مجتمعات أخرى اللغة المكتوبة تستخدم وظائف واسعة مثل الحوارات المتصلة بالتقضايا السياسية والاجتماعي. يوضح المعلمون أغراض اللغة المكتوبة، ويوفرون فرصاً للطلبة للتعامل مع القراءة والكتابة عن طريق

- وضع مصنفات داخل غرف الصفوف
- كتابة قوائم لفوائد ضبط غرفة الصف.
- استخدام مواد التعلم في تمثيل الأدوار.
- كتابة ملاحظات للطلبة في الصف.
- تبادل الرسائل بين الطلبة في الصف.
- الرسوم والكتبة في الجرائد.
- كتابة رسائل الصباح.
- تسجيل اسئلة ومعلومات على لوحات Charts
- كتابة ملاحظات لذباب
- قراءة الخرائط و Charts

مراجع الوحدة الثالثة

لقرآن الكريم.

- أبو مغلي، سميح (1985) الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية (ط2). لأردن: مجدلاوي لمشر والتوزيع
- حسنين، أحمد طاهر (1990) كتاب اللغة العربية في حقول التخصص
- بتلي، فردب، مليت & بتالي، جبر الناييس. (1966) فن المسرحية ترجمة صدقي حطاب
- حردوس برس (1991) خطوة على طريق المسرح الطبعة الأولى لسان عربلس
- عشري، طلال. (1991). المسرح فن وتاريخ الهيئة المصرية العامة للكتاب
- فتحي، إبراهيم. (1900). معجم المصطلحات الأدبية.
- لقط، عبد قادر (1978) من فنون الأدب/ المسرحية القاهرة: دار النهضة المصرية
- سميث، محمد صالح. (1986) كتاب فن التلخيص للترية اللغوية
- سميث، محمد صالح (1975) فن التدريس للغة العربية. القاهرة مكتبة لأعلو المصرية
- صيام، ركريا. وآخرون (1992) مهارات أساسية في اللغة والأدب (ط1) جزء الثاني. لأردن جمعية عمال المطابع التعاونية
- مجور، محمد (1998). من كتاب تدريس اللغة العربية القاهرة: دار الفكر.
- محمد صلاح لندن مجاور. (1998) كتاب تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار لفكر لعربي.
- مذكور، علي أحمد. (1991). كتاب فنون اللغة العربية. الطبعة الثانية.
- مذكور، علي أحمد. (1984). تدريس فنون اللغة العربية. (ط1). الكويت: مكتبة الكويت.
- مدور، محمد (1959) المسرح القاهرة. دار المعارف المصرية.

- موسى، فاطمة (1900) قاموس المسرح ج1، الأردن، القاهرة، المجلة المصرية لخدمة للكاتب.
- فاضلي، عبد توفيق، (1983)، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية (ط3) بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع
- ياضي، عبد الرحمن (1999) في جهود المسرحية العربية. (ط1)، بيروت، دار الفواهي.
- محط، محمود رشدي (1989) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، الطبعة الرابعة.
- الياسي، محمد عبد الله وعبد الله، عبد القادر الصمادي، احمد عبد المجيد (1997). علم النفس التربوي. الكويت
- قوره، حسن سليمان (1986) تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي القاهرة دار المعارف
- عمرو، محمد جمال وعبد الغافر، كمال حسين وصبح، خالد مدافد (1990). لندخل إلى أدب الأطفال عمان دار البشر
- مقدح، عبد العزيز (1986) الوجه الضائع (دراسات عن الأدب والفن العربي) بعدد دار الشؤون الثقافية العامة
- حوزة، احمد حسن، (1989). أدب الأطفال. الكويت : مكتبة العلاج
- جابر، وليد. (1999). أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة عمان
- نيجة عبد، بدح حسن. (1999). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة عمان دار الفكر للطباعة والنشر
- المصري، محمد عبد العلي (1990) أساليب تدريس اللغة العربية لشخصي لتأهيل تربوي عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.
- صدورة أحمد، (1984)، تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- إبراهيم، عبد العليم، (1973)، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.
- البرازي، محمد، (1989)، التعبير الوظيفي، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان
- أبو حمدة، محمد علي، (1987)، فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقيس، عمان .
- أبو زيدة، عبد الفتاح أحمد. (1992). الكتابة والإبداع، الأندلسية للطباعة والنشر، طرابلس-الجمهورية العظمى.

- أبو شريفة ، عبد القادر ، (1989)، جوانبات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان
- أحمد، محمد ، (1982)، طرق تعليم اللغة العربية للمتدئين، مكتبة النهضة ،باصرية، القاهرة
- اجملاطي ، علي ، (1971)، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية و لتربية الدينية، مطبعة النهضة مصر ، القاهرة
- الدهان، سامي ،(1991)، المرجع في تدريس اللغة العربية ، دمشق.
- عاشور، راتب والحواحدة محمد (2003) ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و لتطبيق، دار المسيرة عمان .
- لروسان ، سليم ، (1998) ، أساسيات في تعليم مبادئ الإملاء و الترتيم ، عمان
- زريق ، معروف (309)، كيف نعلم الخط العربي ، دار الفكر ، دمشق
- السعدي، محمد ،(1991) ، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل ، عمان
- سمك ، محمد ، (1961) ، فن التدريس للغة القومية و التربية الدينية، مكتبة النهضة مصر ، القاهرة .
- لشاعبي ، أمل ،(1999) ، الإملاء ، أهميته ، مهاراته ، قواعده ، عمان
- شحاته، حسن، (1990) . تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه و تفرعه و تطويره ، انداد المصرية -اللبانية ، القاهرة.
- شعراني، أمان .(1981)، تعليم اللغة العربية، دار العلم للملايين، لبنان
- عبد .عادل - عبد المنعم ، (1970)، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة.
- امكث، فيكتور.وعلى، أسعد، (1977)، صناعة الكتابة ، بيروت
- مصطفى، عبد الله علي، (1994)، مهارات اللغة العربية، آراء للدراسات و النشر و لتوزيع.
- ياقوت، محمد سليمان، (1995)، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية .

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

مقدمة

التدريس التشخيصي ضروري لتجنب المشكلات المزمنة التي تتطلب الحس من هـ
 هي المدارس أن تحدث صعوبات اللغة والقراءة مبكراً منذ بداية العام الدراسي من طريق
 التفويض المتكرر والتفويض ضروري لكي يمكن تطوير خبرات تدريسية ملائمة تواجهه
 المحاضرات الفردية. وهكذا فإن الهدف الرئيس للتدريس التشخيصي هو تجنب مشكلات
 علاجية قاسية. وعند حدوث مشكلات علاجية قاسية فإن على المعلم أن يكون قادراً على
 تحديد طبيعة المشكلة من أجل البدء بالعلاج أو تحويل الطفل إلى متخصص لتشخيص المعوق
 ولتعمد لعلاجي

التفسيرات لعدد الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة تختلف، فمثلاً
 هناك واحد من كل أربعة طلاب يعاني من تأخر في القراءة.

نادر، ما يمكن أن تعزى الصعوبة القرائية إلى سبب واحد: والمعلم هو الذي عليه أن
 يحدد العوامل التي تسهم في الصعوبات القرائية واللفظية، والتحليل المبكر لهذه العوامل
 وتقسيم مع النجاح في كثير من الحالات يحول دون وجود مشكلات تعليمية حادة يمكن أن
 تؤدي إلى تأخر قوي نفسي، وفيما يلي تحديد أسباب التأخر اللغوي القرائي وتطوير
 مقترحات محددة للتدريس العلاجي

أسباب لمشكلات اللغوية والقروية

إن لصعوبات التدريس يمكن أن تعزى لواحد أو لمجموعة من العوامل الأربعة: تأخر
 في النمو لبيولوجي، صعوبات انفعالية، تطور عقلي، مشكلات بيئية وتدريبية.
 إن المعلم الذي يمي طبيعة مصادر هذه المشكلات ينبغي أن يكون قادراً على التعامل
 مع حاجات التعلم الفردية.

التأخر الجسدي Physical handicap or interference

على المعلم أن يكون واعياً للمشكلات التي يمكن أن تؤثر التعلم وبخاصة لمشكلات
 المتعلقة بالرؤية والسمع والكلام؛ فمشكلة الرؤية عن قرب تقع حين يقترب لقرئ من

الصفحة المقررة الطالب الذي يحاول الاقتراب من السبورة ليرى بصورة انفسه، وكذلك الطالب الذي يفرك عينيه حين تكون فترة الانتباه طويلة يتخيلون إلا صوراً لهذه المشكلة.

وأما ضعف السمع فيحدث حين يطلب الطفل من المعلم أن يحدد التعليمات البسيطة ولسهلة أو الذي لا يستجيب لأسئلة المعلم وأوامره. وعلى المعلم أن ينتبه كذلك لمشكلات الكلام والنطق، وهناك تقديرات تشير إلى أن 10٪ من الأطفال يعانون من مشكلات في الكلام قد تعيق التواصل اللغوي، فمثلاً نصف الأطفال يشكون من مشكلة الابدال إلا أن كثير من الحالات يمكن علاجها في الصف بينما يحتاج بعضها إلى علاج خاص.

مشكلة عدم التماسق بين اليد والعين

نصحة. لعمامة تعد عاملاً مهماً في قدرة الطفل على التعلم، فالنص، وبمقص، متعة في السموت الأخيرة. وتخلل الدماغ مشكلات تؤثر في التعلم وكذلك في الأخير القرائي

المشكلات المعنوية

من الصعب تحديد ما إذا كانت عدم القدرة الانفعالية مصدراً من مصادر لصعوبة قريته، فهناك أطفال يعانون من مشكلات عاطفية يقرؤون بدون صعوبة أو حتى يستجيبون لقراءة كهروب من هذه المشكلات، وبالمقابل هناك أطفال لا يوجد لديهم دليل على وجود مشكلة عاطفية خارج إطار غرفة الصف يواجهون صعوبات في المهام القرائية واللعبية. يأتي هؤلاء الأطفال إلى المدرسة وهم قلقون من ناحية التعلم، تكرار الأحقاد في الصف وقلة فرص التعليم الذي يشجع حاجاتهم تؤدي إلى الاحباط، أمثال هؤلاء يعدون من برامج التعليم التشخيصية وبرامج العلاج الفردي. فمثلاً بعض الأطفال ينزعجون عاطفياً عند دخولهم المدرسة ويتوقع أن يواجهوا صعوبة في التكيف على الرغم من المحاولات الوالدين السليمة تجاه المدرسة فقد تسهم المشكلات العاطفية في صعوبات التعلم لدى الأطفال. فمثلاً قد يتأثر عن الضغط الرالدي حدوث التأتأة، تقلص الكلام، يحدث هذا مع المذكور أكثر من الإناث يحدث نتيجة لذلك ضعف الثقة بالنفس.

استطور العقلي

يختلف الأطفال في تطوهم العقلي، ومن المهم أن يؤخذ هذا بعين الاعتبار عند الحديث عن برنامج التحصيلي، فالطفل الذي سرعته كبيرة قد يحس بالاحباط في غرفة الصف حين يتم تزويد الطلبة المتوسطين فقط. وبالمقابل فإن المتعلم البطيء قد لا يتشجع ويواجه صعوبات في ندعية والتحصيل إذا لم تقم هذه الحدود من قبل المعلم حتى لو بدل كل

جهوده . لا بد من التهيئة في تصنيف الأطفال كمتعلمين بيطتين أو أنهم يمتلكون قدرات عقلية محدودة ، اعتماداً على اختبارات الذكاء الجمعية والتي تقوم على مهارات القراءة أو تلك التي تقيس الطفل مع أولئك الضعاف عقلياً ، فينبغي أن يقوم التقييم على اختبارات فردية حيث يمكن للفاحص أن يكتب تقريراً عن كل طفل ويشاهد الأداء مباشرة .

من بين الأطفال المتوسطين عقلياً من غير المتأخرين نجد أحد الأطفال الذي لا يكون أداؤه في مستوى القدرة المناسبة له أو قد يكون الانماط أفضل أداء من المذكور لأسباب ثقافية كما هو متوقع ، التطور العقلي يرتبط إيجابياً بالحصيل الدراسي ، ولكن بعض الطلبة الذين يصنفون معرفة المتوسط في الاختبارات المتعلقة بالنمو يواصلون صعوبات في تعلم القراءة .

مثل هذه الصعوبة قد تكون جزئياً نتيجة لتأخر عدم ملائمة التدريس أو نتيجة غياب التعليم التشخيصي من المعلم التمييز بين القارئ المتخلف عقلياً والمارئ الذي يحتاج إلى علاج في الحالة لأولى الطفل قد يعمل الطفل كل قدراته وجهوده ويظل أداؤه في مستوى متدنٍ بسبب بطوره العقلي البطيء . أما القارئ REMEDIAL قد يكون أداؤه في مستوى متدنٍ ليس بسبب بطوره العقلي ولكن بسبب عوامل جسمية ، عاطفية وبيئية وتربوية

المشكلات المعيشية:

التدريس التشخيصي:

تقوم التدريس ينبغي أن يعنى بدرجة تحقق الأهداف التعليمية . الإطار المحدد للاهتمام يشير إلى كتابات وأدوات ذات علاقة للنجاح في تطور القراءة واللغة وتتضمن هذه خمسة مجالات هامة لأشكال اللغة الشفهية والكتوبية ، مجالات المعنى ، التفسير ، الذاكرة والتفكير الراجعة والمجالات المعنوية والإمعالية أن أهداف أي برنامج تدريس ينبغي أن ترتبط بهذه المجالات بأداء ت خاصة بالقراءة ، فمن المهم للمعلم أن يفهم أن الأهداف لها الأولوية القصوى إذ ما أراد أن يؤثر على فهم أفراد في مستويات الحقائق ، التفسير والتطبيق ، فعندما يفهم مدى النجاح في هذه المجالات يمكن للمعلم أن يلائم البرنامج لنقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل

وفي التدريس التشخيصي هناك مبادئ متعددة لا بد منها والتي حددت وليس شغل

Sheldon

1. التشخيص يمثل مجالاً تعليمياً وبعد خطوة في التعلم الجيد.

- 2- تشخيص هماية مستمرة لأن نمو الطفل في القراءة يعتمد على تطور المهارات التي يعمل المعلم على تطويرها من خلال معرفة المعلم بمدى نجاح كل طفل.
- 3- التشخيص عملية فردية ويعكس حقيقة أن كل طفل يختلف عن سواه
- 4- تشخيص مركز القراءة يتطلب أكثر من تقوم القراءة لأن صحوات الفرفة هي أمر ضروري
- 5- لأن لفرفة مثل أحد جوانب اللغة، يمكن أن يفهم المعلمون مركز كل من الاستماع و الكلام و الكتابة لتحديد قدرات الطفل في القراءة
- 6- لأن أدوت التشخيص ما تزال في بداية استخدامها لا بد من اعتبار محدودية كل أداة منها بماذا هنا ستكون منصبة على التقويم باستخدام أدوات تقويم جماعية مثل Informal redimeters. تحدد فيما يلي تميّات تعليمية ملائمة البرنامج للتقويم د حل

لصم

التقويم الجمعي وإجراءاته

د ما ريد للتقويم الجمعي أن يكون ذا معنى، فإن المعايير لاختيار أدوات لاختبار يعني أن تؤسس على أهداف برنامج القراءة، ولا بد للمعلم أن يعي محدودات تتعلق بمحصر تعليمات و لمعلومات المتصلة بتشكيل وتقوية كل أداة وفيما يلي ستة تحذيرات تتعلق باستخدام حذر لتحقيق الجمعية:

- 1 صمم اختبار لتحقيق في القراءة لقياس مهارات عامة، ولا تقيس أهدافاً خاصة
- 2- اختبارات لتحقيق ينبغي أن تكون أساساً للتخطيط برنامج تدريس كامل، لأن عدد محدود من المهارات المركبة يمكن الإتيان بأمثلة عليها في أي أداة للقياس
- 3- اختبارات لتحقيق في القراءة تتضمن مهام ترتبط بتلك الاختبارات المستخدمة في قياس لذلك، فإنها تعكس عدة عوامل إلى جانب معالجة التدريس الصفي
- 4- لأن لعلامة لموضوعية لاختبارات التحقيق في القراءة تقوم على أساس معايير لجماعة فهذه الاختبارات تخبرنا قليلاً عن تحقيق الطلبة ما لم تحدد معايير الجماعة بدقة.
- 5- ن البسطة لمحصل على درجات عالية قد تفسر الاختبارات المقتنة كل اختبار
- 6- يمكن أن يمثل جاساً خاصاً في تحقيق الطالب والتركيز على هذه الجاسات في البرنامج تعليمي. يعمل نتائج الاختبار تقيس تحقيق الطالب بصورة كلية ثبات مقاييس لتحقيق الجمعية تؤكد نسبة النتائج إذا ما طبقت الاختبارات بنفس الشكل وفي نفس

الوقت على مجموعة مكافئة لمجموعة المتحلة معياراً. الاختبارات الجمعي بمكانها أن تقيس تحصيل المجموعة بدقة ولكن ليس بالضرورة تحصيل طالب بعينه إذا ما كان اختبار تقويم تحصيل في القراءة تقيس قياساً له معنى، فإن عدة مجالات في عملية لقراءة لا بد من مراعاتها من أجل الحصول على فهم دقيق لطبيعة التقدم في القراءة، فمثلاً المصنوعات التي تقوم على الاستيعاب القرائي، مهارات تحليل الكلمة، واختبار الاستيعاب يمكن الفرد من تحديد نقاط القوة والسيئة وكذلك نقاط الضعف لدى مجموعة من الطلبة. أن تنوع التحصيل في الاستيعاب القرائي، تحليل الكلمة والاستيعاب الاستماعي لكل نموذج يتبع عنه عدد من التضمينات المفيدة في التدريس ومن هنا ينبغي على التدريس أن يرتبط بمجالات الطلبة أكثر مما يرتبط بمعايير العمر الزمني

وبما يلي نحدث عن تطبيقات تدريسية على كل نموذج 1. Battern، الاستيعاب السمعي قوي نسبياً يفهم الفهم وتحليل الكلمات ضعيف، هنا يعني أن الأطفال يعانون في الاستيعاب لما سمعوا إليه ولكن لا يتمكن تحويل مهارة اللغة هذه من أجل فهم اللغة المكتوبة، ربما كان ذلك لأنهم لا يستطيعون فك رموز الكلمات المكتوبة من أجل تحقيق لفهم. سعي لتعليم أن يركز على المجال الأضعف وهو هنا الاستيعاب القرائي وتحسين الكسب، نرفع من شأن القدرة على الاستيعاب القرائي وتحليل الكلمات إلى مستوى لقراءة على الاستيعاب السمعي

أولاً: مشكلات القراءة في اللغة العربية (الفصنيف والعلاج)

التشخيص غير الرسمي وتحليل أخطاء القراءة Informal diagnosis and muscule analysis الأساس الذي يقوم عليه التدريس التشخيصي يحتاج إلى فهم مستمر لما يمرره الطالب من تقدم في القراءة وما يحصل عليه من الملاحظة غير الرسمية لمصنعة لتقويم لقراءة الصامتة والهجوية للأدلة القرائية في عدة أوضاع قرائية، هذه النقيات تشمل

- 1- لقراءة الصامتة والهجوية التوجيهية لقائمة معدة تنظم من تدرجاً في مستوى الصعوبات
- 2- لقراءة التدريسية الصامتة والهجوية باستخدام برامج تدريسية جاهزة أو تعد للاستعمال في غرفة الصف
- 3- القراءة التدريسية الصامتة والهجوية باستخدام الأدب المختار من قبل الطالب
- 4- انفراد التدريسية الصامتة والهجوية باستخدام مجالاً معيناً من المواد الدراسية في غرفة الصف

على المعلم أن يستخدم ملاحظات أدائه الطالب بنهي سلسلة الاستنتاجات حول:

- 1- القدرة على فك الرموز.
 - 2- المعاني للمفردات ، العلاقات ، غير اللغوية.
 - 3- القدرة على الاستيعاب والتفسير.
 - 4- الميول والاتجاهات تجاه تدريس القراءة أو محتوى دراسي ما
 - 5- استراتيجيات لفك الرموز للكلمات وفهم المحتوى
- هذه المجالات تنتمي الى مكونات الاطار العام للاتصال وان معظم استدلالات المعلم لتفويجية تقوم على ثلاثة أنواع من الملاحظات:
1. مجال النص في القراءة وفهم الصفحة المطبوعة
 2. طبيعة القراءة الجهرية والخطار في الاستيعاب
 3. الملاحظات التي تعكس الاتجاهات في التعامل مع فهم القراءة ومحتواها
- الأخطاء في القراءة الجهرية هي مؤشرات مهمة على طبيعة مشكلات القراءة أو المشكلات لتدريسية، يتاجودمان تقدم ثلاثة أسئلة تستخدم في وصف عملية القراءة خلال تحليل الأخطاء
- 1- ماذا يخطئ القارئ؟
 - 2- ما الأخطاء أو الماذح التي نخلها الأخطاء؟
 - 3- ما أهمية الأخطاء؟
- لأخطاء قد تحدث في أي وقت في معالجة اللغة المكتوبة والوصول الى معنى. في نموذج بيرك وجردمان الاجابة تكون عن الأسئلة الآتية -
- 1- هل لمهجة علامة بالخطأ؟
 - 2- هل هناك تذبذب في التفهيم يتج عن الخطأ؟
 - 3- الى أي درجة تشبه كلمة القارئ الكلمة في النص؟
 - 4- هل من شبه صوتي بين الخطأ والكلمة في النص؟
 - 5- هل الوظيفة الصوتية للكلمة الخطأ هي أنها الكلمة في النص؟
 - 6- هل صحيح الخطأ؟
 - 7- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول قواعدياً؟

8- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول دلالي؟

9- هل ينتج عن الخطأ تغيير في المعنى؟

كذلك فإن هذا النظام معني بقدرة القارئ على استيعاب ما يقرأ كما يتعكس في أخطاء المعنى وبينما يعكس قدرة القارئ على التفسير والمهم من خلال مهمة الاسترجاع التي يقوم بها القارئ

تسجيل الأخطاء وتفسيرها.

الخطأ

Pretend Parten الترميز

Pronouncation لهجته

Substitution لا بدل

Insertion الإضافة

Omission الحذف

Correction تصحيح الخطأ

Repetition التكرار

Word by word كلمة كلمة

Hesitations التوقف لمدة ثابتتين

She supod الكلمة بذكرها المعلم

الضعف القرائي

تعد القراءة أداة على المعرفة الإنسانية، وكذلك أداة لنقل التراث لأنساني وتبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات متجاوزين حدود الزمان والمكان، كما أنها أساس فعال لا يحد لتروق لاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها مطلباً تربوياً لا بد أن يتحقق لدى متعلميها تعبيراً عن التفكير ونقل الأفكار وكان اتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسئوليات المدرسة ومهمة في المحتلتي الإعدادية والثانوية

ولا شك أن القراءة الواعية الفاعمة تتطلب استجابة واعية للرموز المكتوبة وفهما لمعنى هذا رمز ودراكاً للعلاقات التي ينشأ وللافتكاد التي تعبر عنها ولكن مثل هذه

الاستجابة قد يتدخل في حدوثها بنجاح عوامل متعددة وقد وجدت كثير من البحوث لمعرفة العوامل التي تتدخل في عملية القراءة ما يتصل بالقارئ
القدرة لعقبة للقارئ، القدرة القرائية ، العمر الزمني ، الصحة والسلامة الجسمية
ومو ها .

لأي خيل يهيب ناحية من تلك النواحي يؤثر في الحصلة النهائية لعملية القراءة حين
لبدء في تعلمها أو حين العمل على نحو مهاراتها ولأي بدء لا يتلام و قدرة المتعلم في أي من
هذه الأمور لا يحقق النتيجة المرجوة من تعلم القراءة.

ويمثل دور المعلم أن يأخذ في اعتباره هذه العوامل مجتمعة وأن يعمل على كشف
نواحي ضعف قبل استفعالها وبخاصة ما كان منها متعلقاً بالجوانب الحسية والاجتماعية ،
كما أن من واجبه أن يراعي القدرة العقلية ومستوى الذكاء لمن يعلمهم (مجاور ، 2000)

مشكلة التأخر هي فقراعة.

إن التلاميذ لا يقرءون جميعاً في مستوى واحد من حيث السرعة في القراءة ومن حيث
أسباب المقروء وأن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة ، متفاوتة في استويات الثقافية
والاجتماعية

ومن الملاحظ أن فريقاً من التلاميذ الذين لديهم مقدرة على القراءة الصحيحة، لمجدية
بواجهون في بعض الأحيان بعض المشكلات التي تعوقهم عن إتقان القراءة أذء وهم
محتوى ما يعرفون وواجب المربين يحتم عليهم العمل لاكتشاف الحقائق التي تحول دون
نطلاق التلاميذ وعوامل تحلهم، ثم مواجهة ه ذا الضعف ومعالجته على أسس علمية
سليمة

وقد اهتم الباحثون بدراسة التلاميذ المتأخرين في القراءة والوقوف على مظاهر
ضعفهم والكشف عن أسبابه واقتراح سبل علاجه وفي تعريف المتأخر قرياً (كربانه :
هو التلميذ الذي يظهر في استجاباته القرائية وامكانياته التعليمية تأخر ملحوظ ويبدو عموه
قارئ خارج لخط العام لمن هم في مثل سنه .

من عناصر الضعف القرائي:-

صحة النطق، اختصار الطلاقة ، والبسط في القراءة ، والأداء غير المعبر عن المعنى
وضعف لقدرة على المهم والانسحاب ، والعجز عن التعبير الشفوي عما فهم واستوعه

وهذا يعني أن المتأخر في القراءة، هو الذي يقرأ بدرجة أقل من المستوى العام ويندرجون تحت واحدة من الفئات الآتية:-

لثة التلاميذ الذين تعرضوا لحالات مرضية أعاققت تعليمهم ، الفئة التي لم تستطع بشتاتهم أن تفرس لديهم الميل إلى القراءة المستمرة وكذلك العنة التي لم تنل تعليمياً فعلاً لمهارات القراءة ، بشتى مراحلها، نحوهم القرائي وأخذ تلك الفئة التي تتعرض لمشكلات شخصية أو انفعالية تحول بينهم وبين استثمار قدراتهم القرائية وأخذ أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبات قرائية خاصة كالتأتأة والبأأة والفأأة واللغة ولم يمنحوه الفرص الكافية لتدريب خاص لمعالجة تلك الصعوبات.

ومن الأمور التي قد ينشأ عنها ضعف التلاميذ في القراءة: تأخر الصح و ضعف بصير أو السمع ، وتقصر الانتباه أو الدافع ، وعدم الثبات الانفعالي، التصور وتحليل الكلمات والفهم ليعنى إلى غير ذلك مما قد يكون راجعاً لأمور المدرس أو فساد المعبيئة التعليمية ويلاحظ أن انصبغ العقلي هو أشد عوامل التخلف القرائي.

التشخيص والعلاج:-

عما لا شك فيه أن تشخيص التخلف القرائي وعلاجه يتطلب بلوغ من يقومون بذلك مستوى عالياً من المهارات في هذا المجال وأن كان المدرس المؤهل تربوياً يمكنه أن يتعرف على أسباب في قراءة من التلاميذ وبمساعدة المختصين في مجال الإرشاد النفسي يمكنه أن ينفذ عن أسباب ضعفهم ووسائل علاجهم.

أسباب التخلف في القراءة:

ن أسباب لتخلف في القراءة كثيرة ومتعددة تعود للتلميذ وإلى المعلم وإلى الكتاب وإلى الطريقة وإلى طبيعة اللغة وإلى نظام التعليم وإلى الحطة وإلى البيئة. ويمكن توضيحها أكثر فيما يلي:-

1. الأسباب التي تعود إلى التلميذ ، وهي متعددة منها:

أ- الجسمانية:

الصحة العامة حيث أن قدرة التلميذ على القراءة ترتبط بصحته العامة ، حيث يمكنه صحة جسمه من مواصلة القراءة ، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة ، والمشاركة في ميادين شط التي تتطلب القراءة ، فالمعقل السليم في الجسم السليم.

قوة الابصار - وكلتا يعرف الدور الكبير الذي يشكله النظر وعملية الابصار في عملية القراءة .

قوة السمع : حيث أن قوة السمع ضرورة لا غنى عنها فيما يخص القراءة «للمهريمة والاستماع ، ولا تأخر التلميذ عن زملائه .

عيوب الفرد . وهناك علاقة موجبة بين عيوب الفرد والمجز في القراءة .

2- عوامل الاستعداد .

عوامل الاستعداد هذه تتمثل في الذكاء والانتباه ، والقدرة على حصر ذهن

3- اللغة

ولا بد من توفر بعض الشروط في اللغة التي يستخدمها كتاب القراءة ، وأهمها أن تكون النصيحة المطبوعة وبخاصة في بداية القراءة تمثيلاً للغة التي يمارسها العقل ، ومن معلوم أن هناك فروقا بين الأطفال في هذا الجانب

4- المحبرة السابقة

لتلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية ، والمفرد دوماً بصر في صوره الخبرات السابقة ، ولهذا كان التلاميذ الذي يقل نصيبهم من هذه الخبرات السابقة ، وهذا كان التلاميذ يقل نصيبهم من هذه الخبرات أصعب من غيرهم في معالجة فالتعميد بأحد ثمنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما يحضره لها من تجارب معينة سابقة مباشرة أو غير مباشرة

ب. الأسباب التي تعود إلى المدرسين -

1- أن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ، ويثير رغبتهم في المطالعة ، حيث أن من هؤلاء المدرسين من يجد في حصص المطالعة فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل .

2- التزم بعض المدرسين في دروسهم بطريقة عقيمة وحيدة ، فلا يستطيعون ترويع طرق التدريس ، ولتعامل مع كل موضوع بما يناسبه من الطرق

3- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي ، حيث يقل نشاط التلاميذ ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاوتهم فيه .

4- كثير من المدرسين يفصلون بين دروس المطالعة والروان الشاط اللغوي الأخرى ولقي
تحتاج إلى القراءة والاطلاع

5- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمكتبة.

ث. الأسباب التي تعود إلى الكتاب:-

كثيراً ما نجد أن كتب المطالعة لا تفري التلاميذ بالقراءة ، وذلك لعدم ملائمة
لموضوع والمادة التي تتناولها ، أو لرداءة شكلها.

ج. الأسباب التي تعود إلى البيئة (عوامل اجتماعية):-

ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشئ في البيت والمجتمع ، وما يتعرض له التلميذ من
حرمان في بعض الأوقات أو أعمال فلا متبعة ولا رقابة ، مما يؤدي إلى مخالطة التلميذ لمن هم
سب في عروفه عن القراءة والدراسة بشكل عام

وعلى العكس تماماً نجد أن التلميذ الذي ينشأ في بيئة جميع أفرادها على درجة عالية
من التعليم والثقافة ، والرقى اللغوي ، بحيث يجد من حوله الصحف والمجلات ومكتبة
الأسرة ، وما تقوم به الأسرة من زيارات إلى مواقع مختلفة ، ولا شك أنه سيهم في نجاح
وتفوق هذا التلميذ في القراءة وغيرها

وسائل تشخيص التخلف في القراءة

أولاً ، لاحظت الفتنة تشمل ما يأتي :

اختبارات الذكاء. وذلك لتحديد القدرة العقلية للتلميذ ، فقد ثبت أن هناك علاقة
قوية بين مستوى العقلي والقدرة على القراءة . لذلك فإن القدرة تحتل حاملاً من عوامل
الذكاء والابتكار في الذكاء يملو من اختبار القدرة اللغوية لدى من يخصصون لمثل هذه
الاختبارات .

اختبارات القدرة على القراءة ونقيس هذه الاختبارات امتلاك مهارات القراءة
سواء أكانت تتعلق بالأداء القرائي أو الاستيعاب والفهم.

ثانياً : خبرات التحصيل للمواد المختلفة ويستطيع المدرس القيام بها متى عرف طريقة
وضع الأسئلة وشروطها.

ثالثاً : دراسة حالة الطفل المتخلف دراسة دقيقة تتناول معرفة أسباب التخلف عنه وبعد
لأسلوب من أنجح وسائل العلاج إزالة الضعف

وأخيراً، استخدام دأختر الففوي وهو وسيلة ناجحة لعلاج ما يتعلق بضعف الطالب في النطق السليم وأختر الحروف من خارجها الصحيحة وكذلك الاستماع إلى مسجلات ينطق أصحابها نطقاً صحيحاً سليماً . والهدف من تشخيص الخلف التلميذ قرائياً هو الحصول على معلومات موضوعية تمكن الطالب من التعامل مع المنهج للمهنة حاجاته الفردية طبقاً لقدراته . وعلاج مشكلة التخلف لقرائي تقع تبت ما على المؤسسات التي ينأط بها مسؤولية التعليم وبخاصة البيت والمدرسة . كما يتوجب على هذه المؤسسات العمل على حل مشكلات لطبية اشخصية ولاجتماعية ، وإثارة الحوافز لديه وإشعاره بالأمن والطبائنه والثقة بالنفس ، و مستخدم طرائق التدريس المشوقة ، وتشجيعه واختيار المنهج القرائي ، الملأم لتنميته وفي سبيل عميد التلاميذ المتخلفين قرائياً الذي يحتاجون إلى مساعدة يمكن أنظر إلى الاعتبارات الآتية.

- 1 - ملاحظة أن التلميذ لا يستطيع أن يقوم بالقراءة الضرورية في عادة الدراسة.
- 2 - أن التنمية نفسه غير مستويح لمستوى القرائي
- 3 - أن تقديره في اختبارات القراءة يقع في الربع الأخير من الدرجة.
- 4 - أن احسارات الذكاء تبين أنه في مستوى ذكائي أعلى من مستوى تحصيله لقرائي
- 5 - أنه بهيم للغة ، لشفوية لغة التخاطب والتواصل.
- 6 - أن مستواه في تحصيل المواد التي لا تحتاج إلى اسكان في القراءة أعلى من مستواه في عمية لقراءة.
- 7 - أن طروفه لاجتماعية المتزلية تشير إلى احتمال وجود أسباب لهذا التخلف.

إن العمل العلاجي ليس المقصد منه بلال الجهد لرفع مستوى المتخلف إلى مستوى التلميذ العادي المتوسط في مثل سة ومستواه الدراسي .. ولكن العمل العلاجي سبيل لايجاد ظروف معينة تتيح للتلميذ استغلال امكانياته إلى أقصى حد ممكن وإلى النهوض به ورفع مستواه القرائي

شروطها:

يجب مراعاة:

- 1 - حجم الجماعة
- 2 - احبار التلاميذ ووضعهم في المكان الملأم.

3- جدول يوضح لهم

4- الوسائل التي لا بد من توفرها للتعويض بهم - عدد الأدوات وتوزيع المادة المقررة، وللتعرف على لقرد الضعيف في القراءة من الوقوف على حاجات القارئ للقراءة، وأي نوع من أنواع القراءة يلزمه ، وكذلك معرفة تحصيله القرائي الحال وميوله القرائي حسب يقرأ.. ثم معرفة اتجاهاته نحو نفسه وعبر القراءة والمقروء واليحد عن الموقف المعقدة التي تحول بينه وبين القراءة

لا بد من تنظيم المجموعات ، وتشجيع تقدير كل فرد لنفسه ، وإعطائه الفرصة ليقراء ، وتقديم خبرات وعرض مشكلات حية فيما يقرأ ، وإعطاء تدريبات مسقة متنوعة في القراءة ، ومناقشة التلاميذ فيما قرأوا من قراءاتهم العامة ومشكلاتهم الدراسية ، استعمال الوسائل المعبية على فهم المقروء

العلاج لضعف ، ويقوم على الأسس التالية -

لاتصال الشخصي والعلاقة القوية، البعد عن القراءة التي يحد فيها صعوبة بالغة له ، ونشجعه على قراءة الكتب السهلة ، ومطالبتها باختيار كتاب أو موضوع يمكنه قراءته في زمن معين كعصف ساعة مثلاً أو أكثر ، ومساعدته على تقليل نفسه وثالثتها فيها ومناقشته فيما يقرأ

ويفرق بعض المربين بين الضعف القرائي والتخلف فيها، فيرون أن الضعف لقرائي موهوب ، وضعف العقلي الذي يقف حائلاً دون وصول التلميذ الضعيف عقلياً إلى مستوى لتبسيط ، وأما التخلف قرائياً فهو ذلك التلميذ الذي يقرأ في مستوى أقل عاماً أو أكثر أو من عن مستوى العام في حياته . ومن ثم يحرض التعريفين يمكن أن نستشرف أن القول بأن التخلف قرائياً لا يستطيع أن يتعلم القراءة ، ويلحق بزملائه في صف عادي ، ومع اقراءه ، شريطة أن يتولاه المعلم بشيء من المثابة والرعاية ، ونكليفه القيام بأنشطة علاجية في حين أن الضعف لقرائي يتطلب أن يلتحق الضعيف في الضمادة بمؤسسات خاصة وأن يتلقى تعليمه القرائي في جو خاص تقدم له فيه مواد قرائية سهلة ويلقى رعاية ورشاداً موضوعياً. مظاهر الضعف لقرائي-

يتلقى الضعف القرائي في واحد أو أكثر من الجوانب الآتية -

1- صعوبة قراءة مادة تتكون من فقرات تعلمها التلاميذ ولكنها لم ترد في كتبهم المدرسي المقروء

- 2- إحقاق بعض التلاميذ في قراءة نص من الكتاب المدرسي مقدمة له بهجرة مغايرة لما وردت في الكتاب المدرسي .
 - 3- صعوبة لتحديث أو كتابة للمادة المقررة بلغة التلاميذ الدارجة.
 - 4- صعوبة في فهم المقروء في مستويات الفهم جميعها.
- ليما يلي ذكر أسباب الضعف واقتراحات علاجه:-

1- أسباب تتعلق بالقارئ نفسه:-

- 1- الفصور العقلي ، وهو يقتضي اختيار ما يلائم مقدرة القارئ.
 - 2- لوائي جسمية ، كحبوب النطق، أو ضعف البصر أو ضعف السمع
 - 3 نقص الخبرات لدى القارئ بالنسبة لما يقرؤه
 - 4 عدم تفهم الاعمال عند القارئ ، كما يحدث في بعض حالات الخلل والعيبة والخوف والخجل وغو ذلك ، مما يؤدي إلى التخلف في القراءة
- العلاج:-

- 1 تحديد حالة المرضية للتعليم سواء كانت سمعية أو بصرية أو لفظية أو الاتصال بأوليه الأمور لمعالجة الخلل العضوي مع إعداد أوضاع خاصة في الصف مثل هذه امئة
- 2- تكثيف الاتصال بأسر التلاميذ لأطلاعهم على مستوى كل تلميذ والطلب من أولياء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي
- 3- اقتراح أنشطة تعليمية تهين الطلبة لتعليم القراءة ومهاراتها
- 4- إعداد برنامج في بداية السنة ، وبخاصة للصف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحولة
- 5- إعداد مستوى متجانس بينهم
- 5- إعداد اختبارات فكاه لمعرفة القدرات عند كل طفل.

ب- أسباب تتعلق بالمدرسة:-

- ضعف الأعداد الأكاديمية الثفاني ، ونقص الأعداد المهني للمدرس لأمر الذي ينشأ عنه ضعفه رايأ ضعفاً ذاتياً ، وعدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه
- عدم تدوين مدرسي المواد الأخرى مع مدرس اللغة في الحرص على القراءة السميعة في مودهم والارتضاع بمستوى التلاميذ القرائي فيما يعالجونه لهم من الموضوعات لعممية والثقافية. من قبل المدرسة والمؤسسة التربوية:-

- 1- سوء اختيار موضوعات القراءة ، ورداءة أبعادها وعدم الاهتمام بحسن إخراج كتاب القراءة من ناحية الطباعة والصور والضيظ بالشكل وجودة الورق ولعلاف.
- 2- النقل الآلي أو شبه الآلي في المدارس الابتدائية دون إجراء تعديلات أو اختيار للتلاميذ لنقل من يستحق النقل ورسوب من يستحق الرسوب.
- 3- عدم العناية بمكتبات المدارس وطرق استخدامها

العلاج:

- 1- لعناية بالشكل المادي للكتاب ، وإخراجه بصورة جميلة جذابة
- 2- أساء أمر لتأليف إل هوشن مختص من ذوي الخبرة عن لهم دراية وخبرة في مجال التأليف.
- 3- ضرورة أن يشمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوعة بحيث يجد كل تلميذ ما يميل إليه ويحبه
- 4- جزء تجارب ميدانية على الكتاب المقرر عن طريق تدريبه لفئة معينة من التلاميذ بلوقوم على ما فيه من فجوات ، وكذلك إشراك المعلمين في الميدان ، وأخذ آرائهم ونقدتهم، وملاحظاتهم بعين الاعتبار، ومن ثم يجب مراجعة الكتاب بهدف تعديله وتطويره (البجة ، 2001).

ج استبعاد فتعيق بالبيئة الاجتماعية-

- كثرة غياب التلاميذ وهروبهم من المدرسة .
 - 2- عدم اهتمام ذوي التلاميذ في الميادين المختلفة بالقراءة.
- العلاج: يكون علاج الصعق القرائي بتلافي وتحاشي كل العيوب التي ذكرناها فيما سلف ومن ذلك:

- 1- . لعناية بما ينشر من الكتب والمجلات ، وما يذاع عن طريق الاذاعة المرئية المسموعة بحيث تستكمل فيما تعرضه للناس- كل المقومات اللغوية السليمة الصحيحة.
- 2- رغبة التلاميذ صحياً ونفسياً .
- 3- لعمل على إزالة العقبات البيئية والاجتماعية الباعثة على التخلف القرائي وللمكنة
- 4- اتخاذ تدابير الكفيلة بتعزيز التلاميذ في القراءة واهتمامهم بها أداء وفهماً

بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها عند العالم، فليمنح،

1- التمثل في النطق، والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة.

العلاج: تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم - من خلال قوائم معلة - على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

2- القراءة العكسية

العلاج: تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة مع الاستعانة بالأصبع.

3- التكرار.

اعلاج التدريب على معرفة كلمات جديدة، واستخدام القراءة الجهرية و جمعها في وقت واحد وبصوت مناسب.

4- إحلل كلمة محل أخرى عن طريق التخمين

العلاج: تدريبهم عن طريق ألعاب بكلمات يتوافق فيها عنصر التحصيل بصوتي، وترويا التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة.

5- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.

العلاج: التركيز على المعنى - واستخدام البطاقات الخطاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجماعية مع إشراك المدرس لها

6- الحفال سطر أو عدة سطور

العلاج: استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

7- القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة

العلاج: تصنيف من التسمية بالكلمات تحفيها مؤقتاً

8- قصور فهم المراد من المادة المقروءة.

اعلاج: استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإشارة الدوامع والحوافز

للقراءة

9- صعوبة تذكر المقروء.

العلاج: تدريب التلاميذ على التلخيص

10- التعجز عن القراءة السريعة.

العلاج: تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة ، ويكون ذلك شعرياً وتحريراً .

11- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

العلاج: استخدام تدريبات اكمال الجمل.

تشخيص العيوب القرائية:

نشير كلمة تشخيص Diagnosis الى ثلاث خطوات .

1 ملاحظة تفاصيل بين ما يتوقع من الفرد ومساء الحقيقي في الأداء

2 وصف السلوك القرائي بدقة

3 تقرير لأسباب المحتملة والارتباطات المناسبة للأداء القرائي الحالي

ويتضمن التشخيص دراسة الظروف داخل الفرد وفي محيطه والتي تفسر تطوره
،قرائي

في عملية التشخيص يحصل العامل على معلومات من العميل تفسرها وتجمعها مع بعضها . يحدون العامل الفرد ويقيد من المعلومات لتطوير نقاط القوة وتجاوز نقاط
لضعف .

مستويات التشخيص:-

❖ تشخيص العيوب القرائية يكون على مستويات عدة من حيث الشمولية ، لعمق
النفسي

والكفاية على المستوى السطحي يعني التشخيص وصف الأداء ،القرائي ، لقوة أو
لضعف في معرفة ،لقرادات ، ادراك الكلمات فهم الجملة والفقرة والصدرات ذات الصلة .
هذه لأنواع من المعلومات يمكن الحصول عليها خلال التدريس النفسي ومن لاختبارات
لقرائية أمثلة وغير الرسمية

❖ في المستوى لثنائي الاشارات الى جوانب أخرى من سلوك الطالب التي تؤثر في أدائه
لقرائي يمكن ملاحظاتها من خلال المقابلات واختبارات الشخصية . فقد يلاحظ المعلم

ملبية وطاقة منخفضة تمتع الطالب من يابل الجهد المطلوب في القراءة بدون معرفة المفردات لشقوية لن يكون بمقدور القارئ معرفة معناها حتى لو كان بمقدور أن يتلفظ بصورة صحيحة . المعلق قد يحول بين الفرد وبين ممارسة عمليات التفكير .

❖ مستوى ثالث لتشخيص يتمثل في محاولات تحليل قراءة الطالب تزيد على وصف أدائه القرآني فمثلا اختبار ITPA توصف عملية القراءة من بدايتها إلى نهايتها خلال خطوات الاستفلال ، الإدراك التمييز والربط والاحتفاظ مما يؤدي إلى ناتج صوتي ومرئي وحركي .

❖ مستوى الرابع لتشخيص العيوب القرائية يتعلق بقدرات عقلية أخرى تقع وراء نجاح في القراءة كالذاكرة المرئية والارتباط .

❖ مستوى خامس يرتبط بتحسين القراءة يتضمن التحليل العيادي لخصائص الشخصية رفيعه يتمثل في تقييمات مثل : رسم الشخصيات ، الجمل الناقصة ، وروايات

❖ المستوى السادس يعنى بالفحص العصبي لكشف خلل دماغي ، الجزء الدماغى لمسيطر

❖ مستوى سابع يتم بلوغه عن طريق التقارير التأملية . يصف الفرد القارئ عملية لقراءة

العوامل المؤثرة والمسببة لضعف التحصيل القرائي:-

من الأمس الي ينبغي أن يعرفها المعلم الخصائص والظروف التي ترتبط بتحصيل في القراءة أو لعجز عن ذلك . هذه العوامل لا بد من ملاحظتها واختبارها

درسات كثيرة تناولت التمييز بين القراء الأقوياء والعاشرين في مختلف الأعصار، في بحث لعوامل ذات علاقة وفي مجال القراءة لا بد من التفكير في عوامل متعددة . فهناك عوامل بيئية ، تدريسية ، عاطفية ، دافعية .

التفسيرات الأكثر دواجاً والمستولية من الضعف القرائي : العصبية ، التأخر العقلي محلل في الحواس ، العاطفية ، الحرمان الثقافي والتدريس غير الفعال .

الفائدة الأتية تضم العوامل التي تجمعت من مصادر عدة ، أعماله علاقة الأداء

لقرآني

❖ حذف حروف وكلمات .

❖ بواجه مشكلة في التهجئة عند النظر إلى الكلمة .

- ❖ يكتب الكلمات بصورة ضيقة
- ❖ يبدل كلمات بغيرها حتى لو كانت بسيطة.
- ❖ يكرر حروف صحيحة . ولكن بترتيب خطأ " يندم حرفاً على آخر".
- ❖ يلفظ الكلمات بصورة غير صحيحة
- ❖ يفتش في القيام بالواجبات البنية.
- ❖ بعض المشكلات بنصف بأنها اجتماعية أو عاطفية.
- ❖ فترة الانتباه أقصر من العدل
- ❖ صعوبات في تحمل المسؤولية والعدل باستقلالية
- ❖ أحلام اليقظة "السحابة"
- ❖ مخاوف غير عادية ، مشكلات أسرية
- ❖ مقدرات غير مرغوبة بالأقران
- ❖ علاقة غير سوية مع المعلمين والطلبة
- ❖ معاناة من أمراض قبل بداية الدراسة

تحليل الأخطاء Miscue Analysis

هل سمعت إلى قارئ قصة أو مقالة أو فصلاً من كتاب يلعن مقاطعة؟ مثل هذه التجربة تفسب إلى المعلم أو الباحث بعداً جديداً إلى مصطلح تعلم اللغة. هل وجهت إلى نفسك أسئلة مثل :

- ❖ لماذا يقرأ القارئ daddy بدلاً من father أو day بدلاً من morning؟
- ❖ لماذا يكون بإمكان القارئ أن يقرأ كلمة أو تركبها في يوم ويكون غير قادر على قراءة ما قرأه في اليوم السابق .
- ❖ لماذا يحس القارئ بصعوبة تتعلق بكلمة أو تركيبة في جزء من النص بينما لا يحس بالمشكلة في جزء آخر من النص نفسه ؟
- ❖ لماذا يقرأ القارئ أجزاء من نفس النص تاركين كلمات أو تراكيب في أجزاء من النص لا تصيف شيئاً إلى المعنى ؟

• لماذا يهدف القراء كلمة أو يستبدلون كلمة بغيرها في نص ما وعندما يتكلمون عما قراوه فإنهم يستخدمون الكلمة أو يبدلوها بغيرها أو حذفوها أثناء القراءة وكأنما كانت الكلمة جزءاً من النص؟

• لماذا يكون باستطاعة القارئ قراءة القصة كاملة مع تمثيل ما دوخا فهم واستيعاب لما قرأه

ان منهجية تحليل الأخطاء Wise Analysis أداة تسمح للناس المراهبين في معرفة أعمق تتصل بالقراءة وملاحظة هذه الظواهر تحدث عند الاستماع الى الطلبة يقرأون نصوعاً دون مقاطعة يمكن من النظر الى عجلة القراءة خلال نافذة ويمكنه أن يقوم بوصف مدى سيطرة القارئ والتفسير والتفويض ما يحدث في أثناء قراءة القارئ . تحليل لأخطاء لا يمكن فقط من تحديد السيطرة على القراءة والكفاءة فيها هذا التحليل يمكن للمعلم واسا حث من المعرفة بالذهلة بعملية القراءة نفسها

يمثل هذا التحليل للقراءة التصوير الضوئي لجسم الانسان. انه يتضمن عدداً من الاحراء ت بسيطة لملاحظة ما يفعله القارئ عند القراءة من أجل فهم عملية لقراءة تماماً كما يسعى تطبيق لمعرفة ما تقوم به الأعضاء الداخلية في جسم الانسان بواسطة لأشعة تحيل لأخطاء يعمل على تقوم مشكلات القراءة في نفس الوقت الذي ترود فيه مرقية ما يحضره القارئ من معرفة الى النص المقروء وما يستحله من استراتيجيات لحل مشكلات التي قد تصادفه أثناء القراءة. لغة التحليل يظهر كيف أن القراء يستعملون مختلف الأنظمة المعنوية والاستراتيجيات من أجل بناء المعنى والوصول اليه.

الغرض من تحليل الأخطاء:

الاستخدام الأهم لتحليل الأخطاء هو مساعدة المعلم أو الباحث الحصول على رؤية داخل عملية القراءة ، ويتنلف هذا عن أشكال التشخيص والتفويض وأدواته سواء أكانت كمية أم نوعية.

عند النظر الى الأدوات التي تنهي فقط الى تحليل كمي فان جميع انواع خطأ ينظر اليها على أنها متساوية في الأهمية . الانحراف عن النص بعد عشوائياً وطير مقبول وأن لقارئ متوقع منه أن يهاجم المادة المكتوبة بطريقة ما . فذلك ن مثل هذا التحليل يعتبر لسلوك الظاهر و لاستراتيجيات مثل التصويب الذاتي ملاحظاً والتراجع الى الوراء الضرورية ولمحفوظة لدى قراء الجيدين الأقوياء مثل هذه الاستراتيجيات ينظر اليها على أنها مشكلات قرآنية

في المقابل من التحليل النوعي يقيم لماذا تحدث الأخطاء ويقترح بأنها مشتقة من لغة ولعكر اللين يحضرها القارئ إلى النص المقروء في محاولة بناء المعنى من المقروء مثل هذا التحليل يسمح للمعلم والباحث بتفسير الأخطاء وفهمها وما يتعلق بعملية القراءة.

لفرض لثاني لتحليل الأخطاء هو تحليل القراءة الجهرية لدى القارئ الفرد مثل هذا التحليل يزودنا إلى درجة متقدمة بمعلومات متعددة تتصل بفترة الطالب في القراءة ، كما يسمح للمعلمين في الصفوف العادية أو البرامج الخاصة لتحديد برامج قرائية و ستر تبهات تدريسية تنطق من نقاط القوة أكبر من نقاط الضعف وفي نفس الوقت فإن هذا التحليل يسمح للباحثين لبحث في المعرفة اللغوية والاستراتيجية التي يستخدمها القارئ من مختلف المجموعات

عرض ثلث لتحليل الأخطاء يتمثل في مساعدة المعلم أو الباحث على تقويم المادة القرائية هذا التحليل يمكن الوصول إلى أساس لتعريف ما إذا كانت مادة قرائية ما ينبغي استخدامها في برامج قرائية معين أو كانت علاقة لمجموعة من الطلبة يمكن فحص التماسك ودرجة لتعريف في تركيبها ومدى كثافتها من حيث اشتغالها على المفاهيم.

نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية RMI

عند تحليل الأخطاء هناك تسعة أسئلة توجه إلى كل خطأ Miscue

- 1- اللهجة هل للنص اللهجي متضمن في miscue؟
- 2- لتتبع : هل لتتبع صلة و miscue؟
- 3- لشبه في الكتابة "الرسم" هل من تشابه في الحروف بين لفظ القارئ والكلمة في نص؟
- 4- لشبه في لأصوات : هل من تشابه في أصوات الكلمة على لفظ القارئ والكلمة في النص؟
- 5- الوظيفة النحوية . هل تنتمي الكلمة لكما لفظها القارئ إلى نفس النوع النحوي للكلمة في النص؟
- 6- التصحيح : هل صحح القارئ خطأ؟
- 7- المقربة النحوية هل الكلمة للخطأ مقبولة ، نحويًا في البيئة التي تقع فيها؟
- 8- المقربة الدلالية هل الكلمة للخطأ مقبولة معنويًا في البيئة التي تقع فيها؟
- 9- تعبير المعنى هل سيت ال miscue في تغيير في المعنى؟

وهناك أمثلة حول miscue :

- 1- هل يعتمد القارئ الشبه في الصوت / الرمز في البعد عن الوصول إلى معنى؟
- 2- هل الكلمات التي صحيحها القارئ هل تلك التي يجب تصحيحها؟
- 3- هل قام القارئ بترجمة كلمات معينة أو تراكيب خاصة إلى لهجة؟
- 4- هل قام القارئ بصورة مخطئة يربط نفس الكلمات في بعضها ؟ هل الارتباط يعمل على التعبير لمعنى؟
- 5- هل يشير القارئ من خلال الخطأ إلى أنه لا يدرك مفاهيم معينة بما قدمه النص؟
- 6- هل القارئ قادر على إدراك مفاهيم معينة حتى لو أخطأ في لفظ الكلمات أو لتراكيب المتصلة بالمفاهيم.
- 7- لى أي حد يجمع القارئ في الربط بين الرموز الصوتية الرمزية تلك المتعلقة بالنظامين التركيبية و لدالية عندما يقرأ؟

وهناك نوعان وتعليمات تتعلق بطريقة التصنيف وكذلك تأويص فهم القارئ للنص بتصحيحها انديليد المسمى Reading Miscue Juventchy RMI

نظام إرشادات أخطاء القواعد

نوع الخطأ	كيفية الإشارة إليه	مثال
1- الحذف omission كلمة أو كلمات ، أو حذف علامة الترقيم المناسبة	ضع دائرة حول الكلمة أو الكلمات المحذوفة أو علامة الترقيم	الكلب الأسود قهر هانياً
2- الاستبدال substitution كلمة بـسواها	ضع خطاً على الكلمة المبدل منها وأكتب البديل فوقها	الكلب الضخم هرب
3- الإضافة Insertion أضيفت لة إلى القطعة	استخدم علامة (8) للإشارة إلى موضع الإضافة	... رأسك بالكرة الكبيرة
4- الكلمات التي يزود بها القارئ طريقة نطقها	ضع حرفاً فوق الكلمة التي نطقت للقارئ	الكلب الكبير أ
5- تغيير موضع الكلمة Transposition يقطعها من موضعها	استخدم خطاً متعياً فوق وتحت الكلمات القديمة والمؤخرة	الكلب الأسود الضخم

نوع الخطأ	كيفية الإشارة إليه	مثال
6- التكرار repetition التركيب أو الكلمات المكررة	ضع الحرف (ص) بين خطين أفقيين في كلا الاتجاهين	لي الهواء رأسك بدكرة
7- الخطأ في النطق Mispronunciation	اكتب بنظام الصوتي اصغاتي فوق الكلمة	لكلب اكبير Large
8- التصويب الذاتي Self correction	ضع إشارة () على الكلمة التي صوت	للعلم لأسود الفخم

مشكلات في الكتابة العربية

هناك مشكلات في الكتابة العربية تؤدي إلى بعض الصعوبات في الرسم الإملائي مجموعة من الكلمات العربية. وفيما يلي نستعرض بعض هذه المشكلات:

أولاً: اختلاف النظام الصوتي عن النظام الكتابي:

هناك حروف تتعلق بها ويتضمنها النظام الصوتي لكنها لا تكتب طبقاً لقواعد معينة ومبدأ بني تلك الحروف مع قواعد حلقها

١- حذف الألف.

تحذف الألف من كلمة أين وأينته بشرط أن يكون ثانيهما أياً، وأن تقع كلاهما مفردة بين صدين، أما إذا فصل بين العلمين فاصل ثبت الألف وكذلك الحسان إذا وقعت بين علم راسم آخر غير علم، وتثبت أيضاً إذا جاءت في أول السطر وكان في نهاية السطر الذي سبقه هم، إضافة إلى أنها تحذف إذا وقعت بعد ناء النداء.

2- حذف الف ما الاستفهامية:

تحذف ألف ما الاستفهامية إذا كانت مسبوقة بحرف من حروف الجر لأنها عن فنقول نعم حيث تحذف الألف وتقلب نون حرف الجر ميماً مع إدغامها في ميم ما وبذلك تصبح ميماً مشددة نحو نعم يشاءون. سورة النبا آية 1
من: فنقول مم حيث تحذف الألف وتقلب نون حرف الجر من ميماً مع إدغامها في ميم ما فأصبحت ميماً مشددة نحو مم تشكو

في: فنقول لهم حيث حذفت الألف.

اللام. فنقول: كم كذلك هناك حذفت الألف.

لباء فنقول تم قم حذفت الألف.

إلى: يرسم الحرف فيها ألفاً بدلاً من الباء، فنكتب بعد حذف ألف ما، لاستظهارية "إلام"

على: يحدث لها نفس ما حدث مع ليل فنكتب 'علام'.

حتى: يرسم الحرف فيها ألفاً بدلاً من الباء، فنكتب بعد حذف ألف ما 'حنام'.

3- نحذف الألف من كلمات أشهرها:

لفظ الجلالة (الله)، الرحمن، إله، إسحق، السموات، أولئك، لكن.

حذف الألف في 'سم' من 'بسم الله الرحمن الرحيم' وهذا خاص بالاسم فقط دون غيرها، أيضاً نحذف في كلمة 'بس' وكذلك 'طه'.

4 حذف الف ها- للتعبية من بعض أسماء الإشارة والضمائر.

مثل هذا، هذه، هؤلاء.

الضمائر التي تبدأ بالحرف حيث استخدام (ها) التثنية معها، نحذف ألف (هـ) نحو هأنا، هانت، هانتهم، هانتن.

5 حذف الألف من حرف النداء 'يا'.

نحذف الألف من حرف النداء 'يا' إذا كان المتكلم: 'أي - أية - أهل' مثل يا أيها.

6- حذف الألف من اسم الإشارة 'ذا'.

من التركيب الشائعة في اللغة العربية ذلك وهي عبارة عن اسم الإشارة ذا واللام

الدالة على البعد، وحرف الخطاب الكاف، وقد حذفت ألف اسم الإشارة ذا لوجود اللام

الدالة على البعد. فنقول: ذلكما، ذلكم.

7- حذف الف 'ال'.

الاسم المعروف بالـ 'إذا' دخلت عليه لام الحرف المكسورة أو المفتوحة نحذف 'الألف' 'ال'

نحو: لنعلم نفس كبير.

8- حذف 'ال'.

هذه كلمات تبدأ بحرف اللام مثل 'لحم - لبن - لث - لحن' ولكن إذا أدخلنا السلام

على ذلك الكلمات نحذف 'ال' فنقول مثلاً: لبن فوائده، لث أنياب فاطمة، ولث سوء

أكانت اللام لدجر أو الابتداء.

ومن هنا نستطيع أن نتوصل إلى قاعدة تقول: إنَّ الـمَحذَف إذا وقعت بعد لام وكان بعدها لام أُلْجِس أو لاِبْتِدَاء وتُطَبَّق نفس القاعدة على الاسم الموصول للمثنى: اللذان، اللتان

9- حذف الواو:

هناك بعض الكلمات التي تحذف فيها الواو مثل: حاور - طأرس وقد حصل ذلك بالتخفيف وشهرة استعمالها في الكتابة مخوفة الواو (علي علام، الكتابة العربية الصحيحة، دار المعارف).

ثانياً تاء التانيث المرموطة والمفتوحة:

التاء المرموطة

هي تاء متحركة تطلق هاء ساكنة حين الوقوف عليها، ويجب وضع نقطتين على آخر الكلمة. نتي تنتهي بتلك التاء لتمييزها عن الهاء وتؤدي التاء المرموطة عدة وظائف دلالية (معوية) في اللغة منها:

- 1- دلالة على أن الكلمة مؤنثة في أصل وضعها اللغوي مثل فاطمة، رقية
- 2- للدلالة على المبالغة كما في نسبة لكثير العلم بالأنساب
- 3- أن تكون فرقاً بين المذكر والمؤنث في الجنس نحو: امرئ، وامرأة
- 4- أن تأتي للمرق بين الفرد والجمع نحو: شجرة، شجر
- 5- أن تأتي لتأكيد التانيث نحو: ناقة ومذكرها جل وقد دخلت تاء التانيث على لعلم على سبيل التأكيد، لأن التانيث حصل قبل دخول التاء وتدخل تلك التاء على بعض صيغ جل التكسير، نحو قضاء، سحاة.
- 6- (علي أحمد علام، الكتابة العربية الصحيحة، نشر دار المعارف، سنة 1998).

التاء المفتوحة:

- وهي تاء متحركة أو ساكنة تطلق حين الوقف أو الوصل تاء، وتأتي في الأحوال لآتية:
- تلحق بالأسماء المفردة نحو: أمخت، بنت.
 - تلحق بجمع المؤنث السالم وملحقاته نحو: أخوات، فتيات
 - وتكون مع الكلمات السابقة مضبوطة بالشكل حسب موقعها في الجملة

- وتدخل الله المفتوحة على الفعل الماضي إذا كان الفاعل أو نائب الفاعل مؤنثاً وهنا تكون ساكنة، وتسمى تاء التأنيث الساكنة نحو: تفوقت سعاد، وتحركت بانكسرة، إذا جاء بعدها ساكن، نحو: تفوقت المجدة.

- إضافة إلى ذلك نستطيع أن نقول أنه إذا كان لدينا كلمة بها هاء مربوطة فلا نضع هبها نقطتين، نحو محمد سلوكه قويم لا نضع نقطتين على الهاء في سلوكه لأنها ميم مبرودة على محمد وثبتت تاء مربوطة.

ثالثاً: ما خرج عن الأصل في الإعراب

المعرب بالحروف بدلاً من الإعراب الأصلية

1 المنصوب وهو اسم دل على اثنين بزيادة ألف وتون على مفردة مثل الزيدان الفاصبان وحكم اثنين أنه يفتح بالألف نيابة عن الضمة مثل حضر الزيدان الحصل (فاعل) وينصب بالياء نيابة عن الفتحة. مثل قابلت الزيدان في الحفل (مفعول به) ويجر بالياء نيابة عن الكسرة مثل سلمت على الزيدتين في الحفل (مجرور بعلى)

المسحوق بالمتن:

أ- يمتحن بالشيء الفاظ تعرب إعرابه أي ترفع بالألف وتنصب وتجر بالياء وهي كلا وكنت، ودأت في حادثة إضافتها إلى الضمير مثل:
حضر الرجلان كلاهما (في حالة الرفع)
رأيت الرجلين كليهما (في حالة النصب).
سلمت على الرجلين كليهما (في حالة الجر).

أما إذ، أضيفتا إلى اسم ظاهر أعربت إعراب المفرد المفعول، فتظهر علامات الإعراب الأصلية على الألف

ب- ومنها أثنان واثنان واثنتان

كقوله تعالى ﴿ فانتحرت منه اثنتا عشرة عينا. إذ أرسلنا إليهم اثنين ﴾

ج- ويوجد في اللغة ألفاظ تدل على اثنين وترد بصيغة المتنى، لكن الاثنين غير منمائي، وتسمى هذه الألفاظ بالفاظ التغليب، وتعرب إعراب المتنى ومثلها قومهم لقمران تثنية للشمس والقمر.

2- جمع المذكر السالم:

هو الصيغة التي تدل على الجمع بزيادة واو ونون أو ياء ونون على المفرد ويجمع كل اسم مفرد مذكر عاقل علماً كان، مثل: زيد، محمد أو صفة مثل نَحْسَن، قائم. ويشترط في الصفة ألا تكون من باب أفعل فعلاء كأحد وأصغر، ولا من باب فعلان فعلى، كغضبان وطمان، ولا فيما يستوي فيه المؤنث والمذكر والمؤنث كقنيل وجريح. فيرفع بالواو ويتصحب ويجر بالياء.

الملحق بجمع المذكر السالم:

في النفاة ألفاظ تحامل في الإعراب معاملة جمع المذكر السالم وهذه الألفاظ هي أولو- عالون- أرضون- ستون- عليون- ألقاظ العقود. أو يو- رمعاه أصحاب وليست له مفرد من هذه الصيغة. أرضون- جمع أرض، وأرض مؤنثة، والأصل في جمع المذكر أن يكون مفردة مذكر عاقل، ولذلك هي ملحقة بجمع المذكر.

سبون- جمع ساء، وهي مؤنث غير عاقل. ويجوز في هذا اللفظ وما يشبهه أن يجمع بكواو والون على أنه جمع مذكر سالم، ويميز فيه أن يجمع بالألف والتاء عليون- ضم على مكن في الجنة وهو غير العاقل فتقول "عليين، عليون". ألقاظ العقود ليس لها مفرد من لفظها، فتقول: حضر عشرون طالباً

3- الأسماء الخمسة:

وهي: أب، أخ، حم، هو، ذو، تعرب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من الحركات. فترفع بالواو وتنصب بالأنف، وتجر بالياء، ويشترط لإعراب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من حركات عدة شروط هي:

- أن تكون معدلة لغير ياء المتكلم، لأنها إذا لم تنصف أعربت بالحركات الأصلية، وإذا أضيفت إلى ياء المتكلم أعربت بالحركات المقصورة.
- ألا تكون مصغرة، لأنها إذا صغرت أعربت بالحركات الأصلية.
- أن تكون مفردة، غير مثالة ولا مجموعة.
- ذو يشترط أن تكون بمعنى صاحب.
- قَم يشترط أن ترد بمعنى ميم، فيقال مثلاً، (هنا قوم، فتح فاء).

4- الأفعال الخمسة:

هي كل فعل مضارع اتصل به ألف الاثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة وحكمها أنها ترفع بثبوت النون بدلاً من الضمة، وتنصب بحذف النون بدلاً من الفتحة ولجزم بحذف النون بدلاً من السكون.

5- الفعل المضارع المعتل الآخر:

الأفعال بفرو، يدعوا، يرضى، يحشى، يسمي، يحدي، يرمي، يعصي. هذه الأفعال وما كان مثلها إذا وقع مجزوماً حذف حرف العلة أما في حالة الرفع فإنها ترفع بضمّة مقدرة، وفي حالة النصب تقلد الفتحة على ما آخره ألفاً وتظهر على ما آخره واو أو ياء.

رابعاً: الأعداد وتمييزها

- 1 الأعداد 1، 2 لا يفصل فيها بين العدد والمعدود حيث تكفي بدلالة المفردة على ابو ح. والمتى على الاثنين، فتقول: اشترت كتاباً وكراستين.
- 2 الأعداد من 3 إلى 10: يقع تمييز هذه الأعداد مضافاً إليه مجروراً. وهو بصيغة الجمع وهذه لأعداد على عكس المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً.
- 3 الأعداد من 11 إلى 19: هذه الأعداد تبنى على فتح الجزأين وتلتزم هذا الساء في حالات الرفع والنصب والجزم ما عدا العدد (12) فيعرب الجزء الأول منه إعراب المثنى ويسى الجزء الثاني على الفتح وتميز هذه الأعداد مفرد منصوب.
- لعددان (11، 12) يوافق الجزآن المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً.
- لأعداد (13، 14) الجزء الأول يخالف المعدود - والجزء الثاني يوافق.
- 4- الأعداد من 20 إلى 90 ألفاظ المفرد (عشرون - ثلاثون - إلى تسعون) تعرب إعراب جمع المذكر السالم. فترفع بالواو. وتنصب ونجر بالياء.

بالنسبة للتذكير واستأنث.

- ألفاظ المفرد لا تتغير فالواحد والاثنين يوافقان المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً، ومن 3- 9 يخالف لعدود تذكيراً وتأنثاً.

5- المائة ومضاعفاتها والآلاف

يظهر لأعراب بالضممة والفتحة على لفظ المائة والألف ويعرب لفظ (المائتان والألفان) أعراب المثنى. ومن 300 - 900 يقع لفظ المائة مضافاً إليه ويضاف إليه ثلاث، أربع .. إلخ تسع وكذلك الشأن في مضاعفات الألف، ولكن يقال ثلاث آلاف - أربع آلاف إلى عشرة آلاف. تمييز المائة والألف ومضاعفاتها مفرد بجرور يعرب مضافاً إليه مثال: حضر مائة طالب ومائة طالبة. أما بالنسبة للأعداد المركبة الأصح أن نبالغ ابتداءً من العدد الصغير فما بعده مثال 753 شجرة ثلاث وخمسون وسبعمائة شجرة عسي أحمد حلام، الكتابة العربية، الصحيحة)

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

بعد دراسة هذه البوصلة يتوقع تحقيقي المخرجات التالية:

- 1- يستخدموا أسلوب القصة في تنمية الثروة اللغوية للأطفال وإكسابهم معارف جديدة.
- 2- يوظفوا مدخل الأمثلية في تفهم السنة التلاميذ وتشجيعهم على التحدث من الحجب.
- 3- يستخدموا مدخل الألعاب في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لتعامل التلاميذ في مواقف الحياة المختلفة وتنمية بعض قيم التعاون والاتصال.
- 4- يعدوا تنزيه اللغوي بطريقة تعمل على إكسابهم التطق السليم، وتقي كتابتهم الأخطاء.
- 5- يوظفوا مدخل التجربة اللغوية في مجال التخصص.

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

مع تطور التاريخي لحياة الإنسان وتداخل المجتمعات مع بعضها البعض وارتباطها، وجد الإنسان نفسه غير قادر على التفاهم مع غيره من المجتمعات الأخرى، ولذلك بدأ يصري جهده في إيجاد الوسيلة التي يستطيع عن طريقها التراسل والتفاهم مع تلك المجتمعات، ولدت هذه تفكيره إلى اختراع الكتابة التي من خلالها يستطيع أيضاً حفظ نتاجه تفكري ونثره الثقافي والعلمي من الضياع والاندثار.

وقد مرت الكتابة بعدة مراحل زمنية قبل أن تبلغ القبول والسهولة في الاستخدام، فقد بدأت على شكل صور تدل على معاني ومثلولات ملموسة في الحياة اليومية، وقد تم العثور على بعض النقوش والصور عمرها 35000 سنة في كهوف (لاسكرو) في فرنسا، و(شمر)، في إسبانيا. ولأن لغة هؤلاء القوم كانت بدائية، فلم تكن هناك حاجة لتطوير كتابة خاصة بهم، كما تم العثور على الكثير من النقوش والصور والرموز ابداءة على معدي معينة في منطقة الهلال الخصيب وبالتحديد مع الحضارة السومرية وذلك قر 5500 سنة. وقد دلت هذه النقوش والرموز على تطور الكتابة عندهم حيث عرفت كتابتهم بالمسمارية أو الأسفينية.

وقد كانت الكتابة في بداية عهدها عبارة عن صور توشي تماماً بما رسم بها. وفي مرحلة أكثر تقدماً تطورت إلى صور رمزية بمعنى معين، وتم العثور على حوالي 2000 صورة رمزية، وما لا شك فيه أن هذه الرموز كانت صعبة الفهم لعامة الناس، فاصروا إلى استعمال رموز توشي بأصوات معينة، وهذه الرموز الصوتية كانت خطوة أساسية إلى الأمام في تطوير الكتابة.

وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري جاء الفينيقيون وهم سكان السواحل الشرقية خوض البحر المتوسط وذلك حوالي 1100 ق م وابتكروا الكتابة الفينيقية مستعنيين بذلك بالكتابة السومرية والمصرية القديمة وطوروها، وبذلك ابتكروا الأبجدية الفينيقية التي هي عبارة عن حروف وكل حرف يمثل صوتاً معيناً، وصارت حروفهم أو رموزهم واضحة سهلة لكتابة، وهذه الحروف كانت أساساً للكتابة في الشرق كما في العرب.

وجاء بعد ذلك الإغريق وطوروها أنجديتهم التي نقلوها عن العبيقين وذلك حوالي 403 ق.م حيث صار لديهم أنجدية خاصة بهم والتي أصبحت أساساً للأبجدية في الغرب. ثم جاء الرومان فأدخلوا الأبجدية الإغريقية، فأبقوا على بعض الأحرف كما هي (حوالي 12 حرفاً) وعدلو سبعة أحرف كان قد بطل استعمالها وقد سادت الأبجدية الرومانية واللغة للاتينية بلاد أوروبا بعد سيطرة الإمبراطورية الرومانية على بلاد الغرب. وهذه الأبجدية ما زالت تستعمل حتى يومنا هذا بعد إجراء بعض تعديلات عليها. (الكث وهي، 1977)

أما أبجدية العربية فقد جاءت متأخرة عن باقي الأبجديات لعدم اعتماد العرب بالكتابة في عصر الجاهلية وذلك لأن معظم القبائل العربية كانت من البدو لكن بعد نزول القرآن الكريم ودخول الإسلام الجزيرة العربية، اتخذت اللغة العربية مكانها بين لغات العالم وألحصر عبد الله بن عباس الخلفاء الراشدون تكوين القرآن وكان ذلك في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه ومع انتشار الإسلام انتشرت الكتابة العربية انتشاراً واسعاً، كما مستعملت الكتابة العربية في لغات عدة منها الفارسية والأفغانية والتركية.

والأبجدية العربية في الأصل مشتقة عن الكتابة السامية المشتقة بدورها عن الأبجدية الفينيقية التي تألفت من 22 حرفاً هجائياً ووصلت إلى العرب عن طريق الأبجدية السريانية من شمال جزيرة العرب، وقد تأثر الأنباط بمحضارة الآراميين وكتابتهم.

وبذلك يمكن القول بأن الكتابة قبل وصولها إلى ما هي عليه الآن قد مرت بأدوار أربعة: الدور الأول: الصوتي البحت، وتدل الصور فيه على المعاني الذاتية وهو قاصر، لا يمكن التعبير به إلا عن أبسط الحوادث

الدور الثاني: تصويري الرمزي، وفيه فضلاً عن الصور الذاتية، صور رمزية تدل على المعاني المعنوية التي لا صورة لها في الخارج وفي هذا الدور يمكن التعبير عن أكثر ما يمر بذهن الإنسان من المعاني على اختلاف أنواعها، ولكن يقتضي لذلك مئات بل آلاف من الصور وفيه من المثلثة ما فيه.

الدور الثالث: الدور المنطقي، وتدل فيه الصورة على أول مقطع من اسمها، وهو خطوة كبرى في اختراع الكتابة، فيبين أن اللغة في الدور السابق لا يتم التعبير عنها إلا بالآلاف من الصور، فكيفها في هذا الدور بضع مئات فقط

الدور الرابع: الهجائي، وفيه تسمي تلك المقاطع حروفاً، وهو آخر خطوة بلغت إليها الكتابة حتى الآن، فذلك يبيع عشرات من هذه الحروف تعبر عن كل ألفاظ اللغة مهما تعددت وتوعدت. (الكك وعلي، 1977، 45)

أول من وضع الكتابة

أول من وضع الخط العربي والسائر الكتب آدم صلى الله عليه وسلم قبل موته بثلاثمائة سنة. وروي عن أبي ذر عن النبي ﷺ أن إدريس أول من خط بالقلم بعد آدم صلى الله عليه وسلم. وعن ابن عباس أن أول من وضع الكتابة العربية إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من سلك بها، فرضعت على لفظه ومنطقه.

وعن عمر بن شبة بأسانده أن أول من وضع الخط العربي أبجد وهور وحطي و كس و سغص و قرشته، هم قوم من الجيلة الأخيرة وكانوا نزولاً عند عذون بن أدد، وهم من طسم وجديس وحكي قهم وضموا الكتب على أسمائهم فلما وحدوا حروفاً في الألفاظ يست في أسمائهم الحقوها بها وسموها الروادف، وهي: الاء والحاء والداد والصاد و طه والعين على حسب من يلمق في حروف الجمل وعنه أن أول من وضع لخط نفيس ونصر وثيم، هو إسماعيل بن إبراهيم، ووضعوه متصل الحروف بعضها ببعض، حتى مرقة نت وهنّج وتيلر* (الأنلسي، 1953، 9).

مفهوم الكتابة

أولاً: كتابة لغة، وتتضمن عدة معاني، ومنها:

- 1- تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب يكتب كتابة الكتاب. صوّر فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب الشيء، وكتبه كتاباً وكتابةً: خطّه. وعلان مكتب ومكتب يكتب للنس، بعضهم الكتابة، ينسخهم أو يخطي عليهم.
- 2- جمع وإشاد وتلخيص، تقول: كتبت الافة كتاباً، إذا صررتها كتب الكتبية جمعها، وكتب الجيش: جعله كتاب. وكتب الرجل: جمع عليه ثيابه.
- 3- الاتفاق على الحرفة، الكتابة أن يكانت الرجل معه على حال يزدبه إليه مفرداً، فلما أداه صار حراً وسميت كتابة لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثم يكتب له مولاه العتق.
- 4- القضاء والإلزام والإيجاب، ومنه قولهم: كتب عليه كذا. قضى عليه. وكتب الله لأجل وللرق، وكتب على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة وهذا كتاب الله قدير، (الكك وعلي، 1977، 35).

ثانياً: الكتابة اصطلاحاً:

وقد عرفها صاحب مواد البيان بأنها صناعة ووحانية، تظهر بألة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها

فالروحانية: هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه. والاجتماعية: هي الخط الذي يحيط القلم، ويُعقد به تلك الصورة، وتُصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة. والألة هي القلم. (لكل وعلي، 1977، 61).

وتورد فيما يلي بعض التعريفات للكتابة حسب نوعها:

للإنسان أنشطة متعددة ومواهب مفروسة في نفسه، وتختلف الطرق التي يقوم بها أساساً في إبراز موهبه وإظهار أنشطتهم، من الرياضي إلى الرسام أو المحام بل الخطيب أو الكاتب فالكتابة على هذا الاعتبار جزء من النشاط الإنساني، لا يمكن للحياة أن تأخذ صورتها الصحيحة إلا بها، وهي تزيد من كونها نشاطاً خارجياً يظهر على الورق بأنها حركة تدور داخل نفس، تتسوج مع الوجدان وتحكمها العاطفة ويقف معها العقل مطمئناً وموجهاً. (أبو زائدة، 1992، 13)

الكتابة الإبداعية: عمل تتدخل فيه الإرادة واللاإرادة، ويعمل فيها لا وعي الإنسان لأهـ. لجميع أشياء مختلفة، لا فرق أن يدع خاطرة أو مقالة أو قصة أو قصيدة ذلك لأن وعي المؤلف شعراً ومثلاً لا يفكر في أحد المتصرين معاً وبطريقة تكاد أن تكون تلقائية، فالألفاظ تترب حسب حاجة الموقف إليها والإحساس الذي يلد الألفاظ المناسبة للتعبير عن وليس معنى هذا أن عدم عملية الاختيار، على التقيض إن الفن اختيار، ولكن عملية الاختيار هذه لا تتم إلا من مشارف اللاوعي، أو عندما يلتقي الوعي باللاوعي. فجلاب لإردي متعق ولكن عند الفنان الكبير لا يكون إرادة خالصة، وإنما يمزج لإفهام بالإرادة، وتفكر بالشعور، والعاطفة بالخيال، وفي الفن صفة وجهد وقبور ولكن الفنان الحقيقي هو الذي يستطيع أن يبدو حراً مطلق الحرية على رغم هذه الصنعة، وهذا الوجهد وتلك القيود. (أبو زائدة، 1992، 13).

مفهوم الكتابة من حيث المصمم: هي كلمة على الورق، سواء ما كان منها من تصاج أمعن الخاص وتنفذ هنا الكتابة العلمية البحتة، أم كان أدبياً خالصاً، وبغضد الكتابة الإبداعية لإشائية تابعة من صميم النفس الإنسانية والموروثة بين الوجدان والعاطفة والأفعال، متكبجة مع موقف الإنسان والفكرة التي تتنازعها. (أبو زائدة، 1992، 14)

ويمكن تعريف الكتابة على أنها عملية عقلية متعلمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في لبناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الستة (التخطيط، الكتابة، الكتابة الأولية المسودة)، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون الحاجة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر.

أساليب الكتابة:

ممارسة الإنسان فن الكتابة رحلة شاقة ولذينة تخرجه من عالمه الضيق إلى أجواء لواسعة. ولذلك الكتابة أساليب متعددة، أما الكتابة الإبداعية فإن طريقها الأسلوب الأدبي، وأما الكتابة لعقمة المنهج التي تقوم على أسس البحث العلمي فإن طريقها الأسلوب العلمي بخصائصه وبمميزاته، وهناك الأسلوب الفني يجمع بين الطرفين.

أولاً: الأسلوب الأدبي:

الأسلوب هو طريقة الكاتب التي يتجهها سالكاً بها نحو الكتابة صياغة وتعبيراً، والكاتب ليدمج على هذا الأساس هو من يبنى له طريقاً في الكتابة تصرف فيه شخصيته لغوية، وتضح فيه ملامح أسلوبه. والكتابة الأدبية لا تنفصل عن قيم الحياة التي يعيشها الإنسان ويسعى إلى تحقيقها. وعند اختياره لأسلوب الكتابة الذي يلائم ترحيباً خاصاً في نفسه يعتبر سجناً من نوع خاص مع الحياة التي يعيشها أو يتصورها، لأن الكتابة تعبر عن هذا الواقع أو ذلك الخيال، وهو بذلك يمتلك أسلوبه في التعبير الأدبي الذي يثبت فيه أنه جدير به وحقيق بأن يصبح بين الكتب من أصحاب الأساليب المعروفة لهم (أبو زيد، 1992).

من الخصائص التي يمتاز بها الأسلوب الأدبي

- رحلة الكلمة من المعنى الأول إلى المعنى الثاني: في الكتابة الأدبية لا تنظر لكلمة مقيدة بدخس حدودها الأصلية لأنها ترمي إلى أكثر من الدلالة الملمدة لها أصلاً، فهي بحث عن الجهد والتطور. والكلمة عند دخولها سياق العمل الأدبي لا تقتصد لذاتها، وإنما لدلالاتها التي تقدم معرفة جديدة ذلك لأن معناها يصبح أرحب وأشمل منها في أي استعمال آخر. (أبو زيد، 1992، 22).

- لمطرفة في الأسلوب الأدبي: لا يكاد أي إنسان يخلو من العواطف وإن تفاوتت نسبتها من فرد لآخر، وهي العالم الداخلي المتحرك داخل القلب الإنساني ولأدب إنسان مثلاً في عوطفه وأحاسيسه ولكنه يزيد عنا في تمثيله لعواطفه وتكثيفه لها وسكبه في صممه

الإبداعي. فالمطعة تمثل جرماً هاماً من روح الأسلوب الأدبي والذي سيكون بين أيدي الدرس يتعاملون معه.

وتختلف نسبة التأثير العاطفي من كاتب إلى آخر، حيث تبدو عند بعض الكتابات حادة شديدة لتأثير وتبدو عند الآخرين هادئة يسير تأثيرها رويداً والعمل الأدبي لنجاح هو الذي يهيج لتلقي في أسس الحالات الدعية التي تسنن لوجه نشاط البشر على أوسع نطاق، ولا تنبشمن بقدر المستطاع أدنى درجة من الصراع أو الحرمان الناجم عن كبت أحد دو فع النزوع، والعمل الذي يستجيب لعواطفنا يجد من ثم استجابة منا نحن، لذ، كانت لمطعة على هذا لأساس من أبرز مقومات الأسلوب الأدبي. (أبو زائدة، 1992، 23)

- الحيل في الأسلوب الأدبي - والخيال هو ما ينتج عن العاطفة التي تدفع الأديب إلى التحليل خارج الدائرة الصغيرة التي تحصر تفكيره. ولكي يصل الكاتب إلى الحيل المدع، لا بد له من التمتع برهافة في الحس، وشفافية في الشعور. ويجب ألا يطغى خيال على معكروة وإلا تحولت الكتابة إلى وهم أو ما يشبه الوهم. (أبو زائدة، 1992)

لسية انشعابية في الأسلوب الأدبي الحياة بناء نفسي ومعنوي وبشري يختلف ويتبدل، كما يتفق ويتشابه والبناء التعبيري جمل وعبارات منها القصيرة ومنها الطويلة فيها من التكرار ما يؤكد الفكرة أو يشتت المعنى، فليس كل تكرار محمود كما أنه ليس كل تكرار ممنون وهذا كان لمهارة الكاتب ودقته في استخفاف أدوات البناء التعبيري أثرها على تحديد الأسلوب كذلك فإن لثقافته واتساع أفقه الفكري واللغوي الأثر في بصاء مريد من لحنه والقوة مع السلاسة والجمال على الأسلوب الأدبي

- لمعكروة الفكرة هي المحتوى الذي يجعله البناء في النص الأدبي، والإنسان لعمادي يؤدي فكرته ويعبر عن نفسه بعبارة بسيطة ولغة المتناولة أما الأديب فهو يجمع مع تجربته تجارب الآخرين، ترهقه بواعث الكتابة، وهورق الآله وأحزانه يشتمل أحزان وآلام الناس فالعمل الأدبي لا يبدو سهلاً يسيراً، إنه وليد عناء طلالاً لرق الأديب وحرك فيه كثير من المشاعر، للأديب لا يعبر عن نفسه فقط وإنما يعبر في كثير من الأحيان عن في نفوس الناس والعمل. (أبو زائدة، 1992)

ثانياً: الأسلوب العلمي،

لكتابة العلمية ليست عملاً إبداعياً بالمعنى الذي نقصده، فالفكرة العلمية فيها إبداع ولكن، لكتابة لعلمية تسلك أساليب التعبير التي تخالف الأساليب الأدبية

لنقطة في لأسلوب العلمي تحمل دلالتها المباشرة. والدقة في التعبير من خصائص لأسلوب علمي. والميزة تبنى بناءً عاديًا في هذا الأسلوب حتى يظل «يعنى بطوب محصوراً في حدود الكلمة والميزة وأي حروج إلى دائرة الخيال أو التصوير الفني يعني هسة الحلقية العلمية» (أبو زائدة، 1992)

أما لفكرة فتأتي واضحة ووضوحاً تاماً مبرهنًا عليها بالتحليل العقلي والمنطقي، خاصاً لتجريب في كثير من الأحيان. فالكاتب في الرياضيات أو في الطب أو في الكيمياء لا يمكن أن يتعدى لأردم ولغات العلمية إلى التخييل ولكن يتبع ما يريد أن يكتب فيه نقطة نقطة وخطوطاً خطوطاً، وإذا كان تأثير الأسلوب الأدبي يتجه للوجدان والشاعر، فإن تأثير الأسلوب العلمي يجب أن يتجه إلى العقل وتغذية المعرفة، فالكتابة العلمية تتطوّر كلية إلى العقل (أبو زائدة، 1992)

ثالثاً، الأسلوب العلمي المتأدب،

بين الأسويين السامعين يوجد أسلوب آخر يتجه فيه الكاتب مسيحاً عميقاً ولكن بطريقة تترك في نفس من أن لأحر. فالكاتب الذي يكتب عن قضية اجتماعية مثل تربية الطفل أو للفقر، يعني يذكر الأسباب وتحليل الأحوال الاجتماعية العامة والخاصة ويتحدث من الأمر والأسرة وعن العلاقات القائمة بين الجماعات في المجتمع الواحد.

صحيح أن الاهتمام توجه بالدرجة الأولى في مجال الدراسات الإنسانية إلى الحقائق والواقع، ولكن هذا لا يمنع أن تكون لغة الكتابة فيها شيء من رقة وعمومية سامعين من التصوير لحي، كان يشهد الأبطال أحياناً بالزهور والرياحين، والفقر بالرياح لعانية، ولكن لأسلوب بطر محصوراً حتى لا يضيع للوضوح، أو تدوب الفكرة في التعبير لحيالي والتصويري. والنتيجة هي أن يجتمع الرأي العلمي مع الأسلوب المتأدب، وأن تظهر اللغة كوسيلة تعبير تخدم الفكر وتغذي الإحساس (أبو زائدة، 1992)

مهارات الكتابة،

للكاتبة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، ومنها يلي تفصيل ذلك.

أولاً: المهارات العامة:

١- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة الحروف العربية ليست خطوطاً مستقيمة كاللغات الأوروبية. ولكنها تعتمد على جمال الرسم والنفس فيه، ولذلك كانت الكتابة تحتاج إلى دقة في رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة مع حروف

أخرى، وإذا لم ترسم بدقة فقد يختلط الأمر على القارئ، ومثال ذلك الماء والعين، كما أن لنقط الحروف أهمية كبيرة فبعض الحروف تمتاز بالنقطة فقط مثل (ب، ي، ث، ن) و(ح، ج، خ) ولذلك يحتاج المتعلم إلى تقليد رسم هذه الحروف مع حفظ خصائصها التي تميزها عما يشبهها.

2- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمفصلة مع تمييز أشكال الحروف: الحروف العربية لا تكتب مفصلة، وإنما يتصل بعضها بالآخر طبقاً لقوانين معينة؛ فبعضها يوصل بسابقه ولا يوصل بلاحقه، وبعضها يوصل بسابقه ولا يوصل بلاحقه، وبعضها يلتزم شكلاً واحداً وبعضها الآخر يتخذ أشكالاً مختلفة تبعاً لموقعه في الكلمة.

3- القدرة على كتابة الخط واضح يميز بين الرموز الكتاتيبية. هناك فرق بين وضوح الخط وحده. فمجال الخط موهبة من الله يمكن صقلها، وأما وضوح الخط فيمكن للجميع أن يصل به بشيء من الممارسة والتوجيه، وأفضل طريقة لذلك هو تقليد الخطوط الجيدة الواضحة، ويجب أن نصل إلى وضوح الخط ليتمكن الآخرون من قراءة ما يكتب بسهولة ويسر، فصعوبة قراءة الخط تدفع بالقارئ إلى فهمين معنى الكلمة، وقد تقرأ خطأ (مصطفى، 1994: 166).

4- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها تقليداً صحيحاً تبدأ مهارة الكتابة من نقل الكلمات، أي نشاهدها ككتلة واحدة؛ لأن الرموز العربية تكتب متصلة، والمرء يدرك الأمور الكلية أولاً، ولذلك يتأدي علماء التربية باليد بالطريقة الكتاتيبية ثم الانتقال إلى الطريقة الجوفية في تعلم الرموز الكتاتيبية، واليد يرسم الكلمة يساعد لتعلم على التحكم في حركة اليد لتقليد المکتوب وكلما ازداد التحكم في حركة اليد ازداد اقتراب المتعلم من الرسم لدقيق للمكتوب، بعدها يمكن التعرف على الحروف وأشكالها المختلفة.

5- القدرة على تقاين نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (رقعة، نسخ، كوفي، ...). للخط العربي أنواع وكل نوع له خصائص معينة تساعد على تناسق الخط وجعله، ويفضل للكتاب أن يتعلم نوعاً واحداً من الخطوط ليتقن به، وأما من أراد منها أن حرفه كتابة الخطوط فيمكنه أن يتعلم الأنواع المتعددة ليتقن في رسم الخطوط.

6- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها لتتناسق الحروف داخل الكلمة وتناسق الكلمات في النص المكتوب أثر على القارئ، لأنهما يمكن أن شخصيتي الكاتب، ولذلك يلجأ كثير من الناس إلى أحريس من يمسح يمسح الحروف والكلمات يطلبون منهم كتابة ما يريدون، ويمكن لأي كاتب أن

يتدرّب على ذلك ويعتقّه لأنّ تتناسق الحروف قوتين خاصّة، ويمكن الاعتماد في ذلك على الذوق وملاحظة المعنى. فالتناسق والطّام فيما تكتب بنفسه مسحة من الجمال على ما تكتب، وهو أمر يختلف عن رسم أنواع الخطوط

7 القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، والفقرات، والهامش): تتصف لغة الكتابة بأنها لغة جامدة لا تستطيع نقل التنعيم والخبرة التي يصابها لغة الكلام، كما أنّ المتحدث يستطيع أن يلفّ طبقةً للمعنى الذي يحبر عنه، ولكن القارئ لا يستطيع أن يلفّ في المكان الذي أراد الكاتب إن لم يجد ما يرشده إلى ذلك؛ ولذلك وضعت علامات الترقيم لتوضيح هذا الجانب، وعلامات لترقيم خصائص وقوانين على المرء أن يتعلمها من مظانها، وأهمية علامات الترتيب لا يجوز أن تخلو الكتابة السليمة منها

8 لقدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة لكل لغة قوانين خاصة بكتابتها، وقوانين العربية تتوزع على الأبواب الآتية

أ- أهمية للهمزة في اللغة العربية قوانين تفصيلية؛ فهي إما حمزة وصل أو قطع، وإذا دلت قطعاً فقد تكتب مع الألف أو الواو أو الياء أو على السطر، وذلك طبقاً لقواعد اتفق الكتاب على معظمها. وهذا مثال بين أهمية الهمزة، فلو أننا كتبت هذه الجملة في تقرير بدون همزة تعاني وزارة التربية من إعداد المعلمين فإن من يطلع على هذا التقرير لن يعرف هل تعاني الوزارة من نقص في أعداد المعلمين أم في إعدادهم، وشتان بين ما يترتب على كل منهما

ب- لقدرة على دقة كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، ونلت التي تكتب ولا تنطق: اللغة العربية من اللغات التي أوردت لكل صوت في الفصحى رمزاً كتابياً خاصاً به، والتمت الكتابة فيها بمطابقة لللفظ إلا في حالات محدودة؛ وهذه الحالات محصورة في كتب الإملاء ومن السهل العودة إليها، ولذلك يلتزم لكتاب أن يحيط بهذه الحالات للروية حتى لا يقع في الخطأ. (مصطفى، 1994، 167)

ج- بناء المربوطة والمنفوحة وهذه من مواضيع الخطأ الشائع لدى الكتاب وخاصة في مرحلة المرحمة، ويترتب على الخلط بينهما اختلاف في المعنى.

د- لألف لمنطرفة تكتب الألف في آخر الكلمة معدودة أو مفصورة؛ وذلك تبعاً لفرق خاص بها، والخطأ في كتابتها لا يؤدي إلى اختلاف في المعنى عالياً ولكنه غير مقبول لأنه يخالف ما تعلمه عليه الناس

هـ- الفصل والوصل: بعض الكلمات لا تكتب إلا متصلة مع ما قبلها أو بعدها، وبعض الكلمات يمكن أن تكتب متصلة عما سواها أو متصلة بغيرها ولكن ذلك قوانين يجب إتقانها.

9- القدرة على مراعاة القواعد الصوتية واللموية لقواعد النحو أثر واضح ومهم في اللغة الفصحى، بعضها يظهر في التحدث فقط كضبط أواخر الكلمات بالحركات، وبعضها لاخر يظهر في التحدث والكتابة؛ وذلك عندما تكون علامات الإعراب غير الحركات، مثل جمع المذكر السالم الذي تظهر فيه الواو أو الياء تبعاً للموقع الإعرابي، ولثنى الذي تظهر فيه لألف أو الياء، والأفعال الخمسة التي تظهر فيها الثنون أو تحذف، ولأفعال معثلة الآخر الذي يظهر فيها حرف العلة أو يحذف، والأسماء الخمسة التي تظهر فيها الألف أو الواو أو الياء، والأسماء المنصوبة الثنونة التي تزداد لبعضها ألف مع التنوين وهذه الأمور يجب أن يتنبه إليها الكاتب، فالحظ فيها يعبر المعنى.

10. القدرة على توليد أفكار للكتابة: بعض أنماط الكتابة يأتي تالياً للاستماع أو لضرورة، وبعضها يبدأ به الكاتب من تلقاء نفسه، وهنا يحتاج الكاتب إلى تدريب متكرر يبدأ بوصف الأشياء المشاهدة البسيطة، وينتهي بكتابة المواضيع الفكرية والعنمية والأدبية لرفية، وهذه تعتمد على مهارات التفكير التي أصبحت الآن علماً يدرسه المرء على كتبها كتابي المهارات الأخرى.

11. القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إنجاز أو تفصيل: تتعدد المواقف والمسببات وتجدد لحيات. ولكل مقام مقال كما قال البلاغيون العرب، والبلاغة هي ماسة لجمال قصص الجرد، وفي زماننا كثرت المشاغل وأصبح الوقت ذا قيمة هائلة لا تسمح للكاتب بالإيثار المحل أو الإسهاب الممل، وإنما يجب أن يكون المكتوب بالقدر الذي يفي بقيل لفكرة دون زيادة أو نقصان. (مصطفى، 1994: 170).

12. القدرة على مراعاة الأسس الخاصة باستخدام المراجع والمصادر: كثير من الكتاب يعتمدون على المراجع يأخذون منها الحقائق العلمية التي تساند وجهة نظرهم، والأمانة العلمية تقتضي أن يقوم الكاتب بتوثيق المعلومات وردها إلى أصحابها، وذلك بوضع علامات تبين حول النص المنقول ويذكر اسم المصدر الذي أخذ منه انتص مع ذكر اسم المؤلف ورقم الصفحة إذا كان النقل حرفياً، أما إذا نقل الفكرة فقط فيذكر المصدر واسم المؤلف، كما يجب عليه أن يثبت في آخر الكتاب المصادر والمراجع التي استفاد منها أو أخذ من تصورها.

13- القدرة على تدوين الملاحظات إن المستمع الجيد أو القارئ الجيد هو الذي يدون ملاحظات أثناء الاستماع أو القراءة، فهذه الأفكار هي التي تساعد على استخراج الأفكار وفهمها وتقييمها. (مصطفى، 1994)

14- القدرة على تدوين الأفكار العامة يعتمد الكاتب على ملاحظاته التي دونها عند الاستماع أو القراءة ليحوم لاستخراج الأفكار العامة وتدوينها على شكل نقاط، بحيث يتوفر فيها لوضوح ودقة المعنى، ثم يسون الأفكار المساعدة لكل فكرة من الأفكار لرئيسة

15- القدرة على استخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة: إن التدريب المستمر يهدف إلى كتاب المتعلم مهارة ما، ويتم أثناء التدريب معرفة الأخطاء والإيجابيات، فعلى المتعلم أن يتووع هذه التجارب ليطبقها في كتاباته المستقبلية كما أن الكاتب نفسه له تجاربه الخاصة التي يسعمل على تطبيقها والاستفادة منها في كتابته

16- القدرة على لإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب

17- القدرة على عرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول وإقناع.

18- القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود

19- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

20- القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والنظري.

21- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة. (مصطفى، 1994)

ثانياً: مهارات لأهداف خاصة:

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.

- القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه

- تلخيص موضوع تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوياً لجميع الأفكار

- القدرة على الرد على الرسائل الحكومية.

- القدرة على كتابة البرقيات والتلكس

- القدرة على كتابة التعميم أو المذكرة

- القدرة على كتابة طلب وظيفة

- القدرة على كتابة امتيانيان

- القدرة على كتابة السيرة الذاتية
- القدرة على كتابة رسالة حكومية.
- القدرة على كتابة محضر جلسة.
- القدرة على كتابة وترتيب القوائم
- القدرة على كتابة الجداول والمحططات
- القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط.
- القدرة على كتابة بحث.
- القدرة على كتابة خاطرة.
- القدرة على كتابة التماس.
- القدرة على كتابة مقال.
- القدرة على كتابة تقرير (مصطفى، 1994، 164).

انماط الكتابة الوظيفية

يحتاج الموظف في عمله إلى مجموعة من المهارات الكتابية ليقوم بعمله على خير وجه، وهذه المهارات يحتاجها المدير والموظف العادي والسكرتير. ويمكن حصر الأعمال الكتابية الوظيفية في المجالات التالية

1- تدوين الملاحظات: هو أمر لازم لممارسة الاستماع الجيد؛ فالمرء لا يمكن الاعتماد على ذاكرته دائماً، وخاصة في تذكر الموضوع بعد مدة طويلة قد تمتد لعدة سوت، والمقصود في تدوين الملاحظات هو تدوين كلمة أو كلمتين تذكرنا بالفكرة التي ستمتد إليها، وذلك يساعدنا على التركيز والمتابعة لما يقوله المتحدث، علينا ألا نحاول تدوين كل ما يقوله المتحدث؛ لأن سرعة التحدث تفوق سرعة الكتابة بعدة أضعاف، مما يتسبب في ضياع بعض الأفكار أو كتابة جمل غير مكتملة المعنى، وكذلك علينا ألا نحاول كتابة فكرة كاملة؛ لأن العقل سينشغل بالكتابة عن متابعة أفكار المتحدث، فتضيع بعض الأفكار، وتدوين الملاحظات خطوة أساسية للوصول إلى استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية فيما بعد، وهي لازمة أيضاً لمن أراد تلخيص الموضوع أو إعادة كتابته. (مصطفى، 1994، 187)

2- تدوين الأفكار الرئيسية والفرعية: بعد الانتهاء من الاستماع يجب مراجعة الملاحظات لتتميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، ثم صياغة الأفكار الرئيسية في جمل تامة لمعنى.

ثم تنظمها على شكل نقاط بأرقام عديدة، ثم وضع الأفكار العربية مبوبة تحت الأفكار الرئيسية التي تتبع لها هكذا:

$$(G, \mathcal{G}) - 1$$

أ- (فكرة لمحة)

ج۔ (نکاح فرما)

وتدوين الأفكار الرئيسية والفرعية تأتي مصاحبة للقراءة أيضاً، إذ على القارئ أن يستخدم وضع خطوط تحت الجمل المعبرة عن الأفكار الرئيسية والفرعية، ويرقمها، أو يكتب الأفكار لرئيسية والفرعية في الحاشيئ الأيمن أو الأيسر للصفحة، ويرقمها، وعلى القارئ أن يقوم بذلك مباشرة أثناء قراءة الفقرات، أو بعد الانتهاء من الفقرة مباشرة، وقبل قراءة الفقرة التالية.

شرح فكرة عامة مع حزيلاتها يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسية وأمره التي دواها مع الاستماع أو القراءة في شرح هذه الأفكار مرة أخرى بلغتها الخاصة، مع المحافظة على أفكار المؤلف الأصلي، وفي هذه الحالة لا يجوز أن نعبر في الأفكار لتتأاسب مع أفكارنا، بل يجب أن نلتزم بالأفكار كما سمعناها أو قرأناها، ولكن انقلد والمعدات ستكون مفرداتنا نحن، وعلينا أن نعرض على عرض هذه الأفكار بوضوح، وإذا كان لنا رأي أو تعليق على فكرة منها فيجب أن نشير إلى ذلك بوضوح شارحاً عند التفكير ثم شرح رأينا في الهامش السفلي للصفحة أو في آخر الموضوع

4- كتابة الملخصات كثيراً ما يطلب من الموظف أن يقدم تلخيصاً لخصمه قراء، أو مدونة حضره، أو محاضرة استمع إليها، أو غير ذلك، ولا يمكن القيام بالتلخيص إلا إذا تمنا باستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية أولاً، ثم نعتمد عليها في تقديم التلخيص، ويتم ذلك بشرح موجز للأفكار الرئيسية فقط، وأما الأفكار الفرعية أو الأضلة والمشاهد فلا نأتي على ذكرها في التلخيص، وكذلك لا نذكر رأينا في نتائج التلخيص، ويمكن أن نفصل ذلك في آخر التلخيص، أو بوضع إشارة عند العكسة ثم شرحها في المامش السفلي للصفحة

3- إعادة كتابة الموضوع يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسة والفقرية بأن نقوم بإعادة كتابة الموضوع الذي قرأناه أو استمعنا إليه كتابة شاملة لكل أفكاره الرئيسة و الفرعية ولكن بلفظنا الخاصة، ويجب علينا أن نحرص على عرض أفكار المؤلف بدقة ووضوح كما عرضها هو دون تغيير أو تبديل

- 6- كتابة تعليق أو رأي. من الأمور التي تلزم أحياناً في العمل هو أن نكتب رأياً وليس ما استمعنا إليه أو قرأناه، ويلزمنا أن نعتد على حجج منطقية أو حقائق مادية لتدعيم رأينا، كما علينا أن نحاول دحض الفكرة المضادة وبيان عيوبها، مع الالتزام بعدم التعصب وانتحامل.
- 7- من استمارات كثيراً ما يذهب المرء إلى الدوائر الحكومية والمؤسسات العامة فيطلب منه أن يملأ استمارة تحتوي على المعلومات اللازمة لإتمام ما يريد من تلك الجهة، وأي خطأ يقع في تلك المعلومات قد يترتب عليه مجموعة من الأضرار، أقلها تأخير إنجاز تلك المعاملة، وقد يؤدي ذلك الخطأ إلى الإضرار بمصروفنا، أو المساس بمصروف الغير، ولذلك يجب التأكد من فهم المقصود من كل بند من بنود الاستمارة، وسؤال الموظف المختص عن أي أمر غير واضح، ثم ملؤها بالمعلومات المناسبة بدقة وخط واضح.
- (مصطفى، 1994، 188)

8 'كتابة طلب وظيفة وصحة فائقة: من أهم الأمور التي تلزم المتعلم بعد تخرجه من المدرسة الثانوية أو الجامعة هو التقدم بطلب للحصول على وظيفة في جهة ما، وعادة ما تعلن الدوائر والشركات عن حاجتها من الموظفين، وتذكر في إعلاناتها الشروط التي يجب توفرها في المتقدم للوظيفة، ولذلك على الباحث عن عمل أن يتتبع الإعلان في الصحف اليومية؛ فإذا حصل على إعلان يتناسب مع تخصصه، عليه أن يقوم بمرءة وصحة لكل ما جاء في الإعلان من شروط، ليرى مدى توفر هذه الشروط لديه، ثم عليه أن يتخصص ما تقدمه جهة العمل من راتب وامتيازات أخرى؛ ليرى مدى قبوله بمثل هذه الشروط؛ أو بشروط قريبة منها؛ لأن جهات العمل قد توافق على تعديل بعض الامتيازات لتجذب إليها أصحاب الكفاءات والمهارات العالية، فإذا وجد أن شروط الإعلان تنطبق عليه، وأن امتيازات الوظيفة تناسبه، عليه أن يتقدم بطلب للحصول على هذه الوظيفة.

- 9- شهادة لمن يهمه الأمر تشبه شهادة لمن يهمه الأمر الرسالة التجارية إلى حد ما، ولكنها تتخذ شكلاً خاصاً بها؛ لأنها لا توجه إلى جهة معينة، ولكنها تقرأ بأمر ما بالنسبة لموضوع معين، وعادة ما يكون موضوعها إثباتاً لأمر ما بالنسبة لأحد موظفيها، وتكتب على أوراق الرسمية للجهة التي تصدرها، وتعلن بعنوان 'لن يهمه الأمر'، وتخلو من التحيين الافتتاحية والختامية، وتحتفظ ببقية أجزاء الرسالة التجارية، ويشترط أن تتضمن صفات لرسمي للمؤسسة، ويوقعها أناس معينون ممن يعتمد توقيعهم لدى الدوائر الرسمية الحكومية التي تصدق عادة على صحة التوقيع والخاتم، وإذا كانت لشهادات

ستستخدم لدى جهات خارج الدولة التي صدرت منها الشهادة؛ فونه يجب اعتمادها من الوزارة المعنية، ثم من وزارة الخارجية، ثم سفارة الدولة التي ستستخدم فيها الشهادة (مصطفى، 1994)

التعبير، ماهيته وطرق تدريسه

لتعبير هو الإنصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق النغمية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن موهبه ولذاته وميوله

ويشعر لتعبير مشاعراً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في شكل ولحسون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بوعيه شفهياً وكتوبياً، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروايد تروود انتميد انشودة النغمية اللازمة حين يمارس التعبير، فتمده بالأساليب الجيدة والأفكار، الطريقة، وعبارة توصية ليصبح قادراً على التعبير عما يتجلى في نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة لسته لكي يعيش فيها، وما نغمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمل

وقد عُرِفَ لتعبير إجرائياً بأنه :

قدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور

- لقدرة على إدراك الموضوع وحلوه .

- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يهدف بعضها بعضاً .

- القدرة على إخراج حوار هادف .

- القدرة على تحديد نوعية الموضوع

- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين .

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع فهمهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكسرن ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً وديقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي ولاحتجاب العبدية عن الفسوخ أو التشويش .

أهداف تدريس التعبير :

- 1- تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بطريقة سليمة صحيحة
- 2- تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية ، واستخدامه في حديثهم وكتابتهم
- 3- جعل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم و المعارف و الأفكار ، والإنجازات السليمة
- 4- تمويد التلاميذ على ترتيب الأفكار ، والتسلسل في طرحها والربط بينها ، بما يضمن عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ .
- 5- نهية التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال ، للعيش في المجتمع بفعالية
- 6- تقوية لغة التلميذ وتمييزها وتمكيه من التعبير السليم عن خواطره فسيية وحاجاتها شعبيًا وكتابيًا
- 7- تنمية انعكاس وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر انمو والابتكار

الأسس التي تؤثر في تدريس التعبير

ويقصد بها مجموعة من الجسائ والحقائق التي ترتبط بتدريس التعبير التلاميذ وتؤثر فيه ، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات للائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبتنظيمها وتوثيقها ، وفيها نجاح التلاميذ وتقديمهم في التعبير .

وهذه الأسس ثلاثة أنواع:

أولاً: الأسس الفلسفية .

- 1- ميل التلاميذ الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم والتي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتفاهت منه الأيوان ، ويعتبر بالعلم أن يستمر هذا ليس وينظمه عند تلاميذه ، ويستطيع بواسطة أن يشجع التلاميذ الخجولين على التعبير

2- ميل الأطفال الى المحسوسات ونفوسهم من المعنويات ، فيبني على المعلم أن يفسح لهم مجالاً للمعنى عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة ، ونظراً لاختصار ومحدودية محسوسات في البيئة المدرسية ، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء ، أو صورها ، من أجل تشجيع التلاميذ على الحديث عنها .

3- يساهم التلميذ في التعبير وتثقف حاسته له ، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفز على التعبير ، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التساؤل ولا تعمل بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها .

4- يقوم بتلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية ، فهو يسترجع المهارات بالعودة إلى ثروته اللفظية ليشير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل ، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نح لفظي أو مكتوب تمر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب . وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير ، وعلى المعلم أن يساعده التلاميذ الصغار بكثير من الصبر ولأمانة في جميع مواضع الدراسة ، لا في التعبير وحده .

5- يتسم بعض الأطفال بالهيجل والخوف من المعلم والجو المدرسي ، وهذا عندئذ إلى نوع انثية التي يربي بها التلميذ ، أو إلى عيب جسمي ، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالألفة ، ويحيطهم بحب من الطمأنينة ، ويستطيع بحكمة ولباقة حشهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها .

6- ميل لتلاميذ إلى التقليد ، وهذا يعني أن يقل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسدوكة ، وفي لغته أيضاً وعليه أن يقل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح لتلاميذه أن يحاكيوه .

ثانياً ، الأسس التربوية ومنها :

1- شعار لطالب بالحرية في التعبير - إعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات ، وإعطاؤه الحرية التامة في اختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره .

2- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير ، فليس للتعبير زمن معين ، أو حصّة محددة ، بل هو نشاط لغوي مستمر فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في الموقف المختص ، وأن لا يقصر ذلك على حصّة التعبير فقط .

3- خبرة السابقة للحدث عن أي موضوع ضرورية ومهمة ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ أو قدرته التصورية.

ثالثاً الأسس اللغوية :

1- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي .
2- حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة ، والتعبير يحتاج إلى مفردات وتركيب ، لمواءمة بالأنكار وأدائها على النحو المناسب ، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي ، وإثباته عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

3 ردواجية اللغة في حياة التلاميذ ، الفصحى والعامية ، فهو مستمع إلى اللغة لسيمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية ، فعند هذا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصحى عن طريق الأناشيد الفصحى ، وسماع وقراءة القصص المختلفة

التعبير من حيث الأداء نوعان شفوي وكتابي :

التعبير الشفوي

ويسمى لإنشاء الشعري أو الحادثة: وهو كما ذكر أسبق من الكتابي ، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد ، و الصبر بين الأفراد و البيئة المحيطة بهم

ويعتمد التعبير الشفوي على الحادثة و لا سيما في المراحل الأولى من الدراما الابتدائية وهي تسميم خاص و أساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي لديهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح ، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس و ذلك لكونه يعبر عما يحول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويّاً ويتقن فيها أبلغ المعاني الرقيقة و أجمل الألفاظ المعبرة و أرقى التشبيهات و الصور.

وأشكائه في المدرسة كثيرة منها:

1- التعبير الحُر:

- التعبير عن الصور المختلفة ، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي
- التعبير الشفوي في دروس القراءة المتل بالتمثيل ، وإجابة الأسئلة والتلخيص .
- القصص، ويمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وتعبئها عن صور تثلها ، وإتمام القصة أو توسيعها
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ ، زياراتهم ، رحلاتهم ، أعمالهم
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة .
- الحديث عن أعمال الناس ومهتهم في المجتمع
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .

2- التعبير الكتابي:

- هو وسيلة للاتصال بين الإنسان و أخيه الإنسان ، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو مكانية ومن صور هذا التعبير
- كتابة الأحبار السياسية، الرياضية، الاجتماعية، وغيرها.
- تعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب .
- وحدة لأسئلة التحريرية .
- تلخيص موضوع ، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها .
- تأليف قصة في مجال مخصوص
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع ، أو مؤسسة حكومية
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة
- كتابة موضوعات الأخلاقية والاجتماعية
- عدد كلمات لإنقاذها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة .

3- التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:

يقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين

التعبير الوظيفي:

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل المهيم والإلهام، ومجلات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستعدادات لمختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الإعلانات ولتعليمات التي توجه إلى ناس لغرض ما، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشاهدة أو الكتابة.

التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئ والسامع، بحيث تصل درجة فعلهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار وإدراكه كان للتعبير الوظيفي يعني بمشكلات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعبر لطلاب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته ويبرز شخصيته

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريس التلاميذ على هذين التوجّهين من التعبير وإعدادهم بمواقف حياتية مختلفة، التي تتطلب كل نوع منهما.

طرق تدريس التعبير الشفوي:

أولاً القصة

عرفت قصة بأنها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حدثاً واحداً أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، ونصرها في الحياة، على مرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصبها في لفظة متعلّوا من حيث التأثير والتأثير.

وتعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شهرة لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وعبرها الأشخاص فيها ونمط أحداثها، وتصويرها لمواقف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبنفسها وطرانق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمشاهدتها ولاهتمام بمصائر أبطالها

وفي مدرسة مستطيع المعلمون أن يستطيعوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى، فيزودوا الأطفال عن طريقها بالمعلومات لأحلاقة والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آن معاً

ولعل أهم لفوائد الترويية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:

- 1- ترفد السامع أو القارئ بالمتعة ، واللذة ، التي تزيد من الإقبال على التعلم .
- 2- تنمي ثروة الطالب اللغوية ، وتثري مخزونه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعبير وتراكيب لغوية ، وترفع مستوى لغة الطلاب، وتغذي أساليبهم، وترقيها تربط لطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه ، وتوحي له باحترامها وهدم خروج عنها ، فتساعده بذلك على التكيف والتأزم مع مجتمعه
- 3- تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة ، و تزود الطفل بالمعلومات ولعارف التي تضاف إلى خبراته ، لها في القصص من عناصر التشويق ، وإغراء، وحسن الاستماع.
- 4- تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال القدرة بين عادات المجتمعات المختلفة ، فيزيد من الجوانب الإيجابية منها ، ويتجنب لسلية
- 5- تنمي خيال الأطفال فهي تسعو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال ، كما أنها تودعهم إشباعاً في مواجهة الآخرين ، والتحدث مع الجماعة وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يريحهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم ، التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها
- 6- تساعدهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم ، إضافة إلى غرس عادات حسنة محبة ، كترغيب آداب الحديث مثلاً

أنواع القصة:

تقسم لقصة حسب مصدر مادتها ، وموضوعها إلى

- القصة الواقعية وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم .
 - القصة الخيالية. وهي ذلك النوع من يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع ، و تأتي لمجذبه تحاكي تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض، وعن طريق هذه القصص يستطيع الفصحون أن يعالجوا كثيراً من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها
- أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي

1- قصص الأخلاق والنبل العليا وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي إلى غرس لئلا لعباء، والمضائل في النفوس، والتخلي بالأخلاق الحميدة، وتحت على الصفات لطيفة، وتثني فيهم لعادات الكريمة، كاحترام الناس، ومساعدتهم، والتفصية من أجل المبادئ، وترغبهم في الحق، والعدل، وبصرتها.

2- القصص لاجتماعية وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائع الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التلميذ، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع.

3- القصص التاريخية وهي تلك القصص التي تأخذ من حقائق التاريخ، ورواياته، وأحداثه في فترة زمنية محددة، مادتها، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، وتهدف هذه القصص إلى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس الناشئة، بقصد تحديهم، والتعلق بأحلامهم وصفاتهم.

4 قصص لطولة والمعامرة: وتتناول حياة بعض الرحالة والمكتشفين، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع، ومثل هذه القصص ترمي إلى إثبات قيمة حب الاستطلاع عند الطلبة، وإشباع ميولهم في المعامرة والبطولة، ونشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن يتعدوا عن التهور، كما يجب ألا تقدم بها، الأمور مسطحة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكناً.

5 القصص الرمزية. تهدف إلى تقديم النصيح، والإرشاد، واستخلاص الدروس، والنمطية عن طريق الإيحاء والتلميح لا عن طريق الصراحة، والقول المباشر.

اختيار القصة.

من المعروف أن لكل مرحلة غائية يمر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها، فالأطفال بين الثالثة والسادسة في الغالب يميلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل، فتلعبه والكسب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطفل، أما حديثهما فهو غير مأثور لديه، ومع ذلك فهو يلبه لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيته.

وبين الأطفال بين السنة الثانية والثالثة عشرة إلى القصص المفردة، والجسرة والتمريض والأخطار، والقصص التي تناول مجاهل الحياة، وتكشف وتنبأ وتصور أعماق الكهوف وأوار البحار، وحياة الناس في الأماكن النائية.

أما لغتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة ، وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغم ، والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالح ، وبعبء عن الإغراء بالملاقات لسهلة ، فتختار له قصص العفة والشرف والتضحية ، كما يميلون إلى قصص البطولات ، والتضحية ، وبعد سن الثامنة عشر تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشباب أو الشابة في معركتها ، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها لشباب في نوع للقصص التي يقرأ ، ويطل الميل إلى القصص التي تدور حول مثل العليا هو الغالب عليه .

شروط عامة ترضى هي القصة ،

- أن تكون لغة لقصة (مرداتها) وتركيبها (أسلوبها) مناسبة للغة التلميذ

أن يكون مضمونها ومعناها مناسبة لمستوى التلميذ العقلي

- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف .

أن تكون مسة في طولها وقصرها لمستوى التلميذ العقلي .

أن تزود التلميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة .

أن توحى لتلميذ بتمثل أفعال سلوكية جيدة

أن تلي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة

إعداد لقصة وتدريسها ،

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على قدرته على اختيار

لقصة المناسبة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه ، ومستواهم المعرفي ، وإعداد

م يزعم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية - أشرطة تسجيل عليها

بعض الأصوات التي تقدم تقديم القصة ليقض على طلابه حسن الاستماع ، والإصغاء ،

والانجذاب إليها ، والاستفادة منها ، ويسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية .

- لتقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية

تثير فيهم الإصغاء والانتباه ، وتثير اهتمامهم ، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم وقد

يكون هذا من طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم ، وتوجه انتباههم إلى

موضوع القصة ، فيحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه .

- لهذه سرد القصة ، على أن يكون الإلقاء طبعيا ، لا تكلف فيه ، ولا صنعة ، مثلا لمعانها مثيرا اهتمام الطلاب ، وانتباههم ، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم ، وهندسته ، وتلويته حسب ما يقتضيه الموقف .
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتهي ، في أثناء إلقاء القصة ، ما يتوافق مع الطلاب ، من الأساليب ، العربية السليمة ، وأن يفعل مع أحداثها ووقائعها ، مستخدما المناسب من الحركات ، والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح ، أو الاستهجان ، أو الاستفهام ، أو الإثام ، أو التعجب ، وغيرها من الأحاسيس ، للمشاعر .
- وبعد الانتهاء من سرد القصة ، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ ، القصة ، واستيعاب مضامينها ، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة ، والتعبير عنها ، وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها ، إذ كانت طويلة ، وتشمل جوانب ، وشخصيات متصلة ، وحتى يوفر الفرصة لأكثر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها .
- تصلح كثير من النصوص للتمثيل ، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة ، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف ، أو تهيب . وتدريبهم لتعبير الشفوي ، ولما في هذا العمل من بحث للمركبة والشاط ، ومحرر من الدروس التقليدية

ثانيا ، التعبير الحر .

- هو حديث لتلاميذ محض حريتهم واختيارهم عن شرح يدركونه بحواسهم في المنزل أو لمدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقونها للتلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية ونظية مناقشات يشترك فيها الجميع ، أو محادثة في صورة أمثلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليحيط عنها وقد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه ، ينتزعه مما يرضي حاجته لطقولة وميوها . وقد لوحظ أن التلاميذ يميلون له ويقولون عنه ، فهو يلائم التلاميذ في المرحل التعليمية المختلفة ، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الآتية :
- لتمهيد ، يربط الموضوع بخبرات التلاميذ مثلا ، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس .

- استشارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير ، فإن كان مجاله صورة ما ، يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزئيات الصورة ، واستشارة خبرات الأطفال حولها ، نظراً لأن كل طفل في إحدى جزئياتها ، صورة لحرة أو تجربة مر بها أو عرفها.
- تحفيز التلاميذ دور المعلم ، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم
- تدريب التلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه ، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل

ثالثاً ، تدريس الموضوعات المختلفة .

- في المرحلة الابتدائية ، ويكون عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم بأشكال مختلفة حول الموضوع ، ليحجب التلاميذ عليها ، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع التلاميذ إلى تبويب التعبير ، وقد يكون موضوع التعبير وصفاً عن حدث حول صورة ، وقد يكون تدريب على كتابة قصة أو أخبار ونشاطات قام بها التلميذ.

في المرحلتين الإعدادية أو الثانوية يمر تدريس التعبير بالخطوات الآتية

- 1- التمهيد بما يتبع دافعية الطلبة للموضوع
- 2- إن تشجيع المعلم دوراً هاماً في ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التعبير
- 3- أن بقاء المعلم وحسن تصرفه ، ويحفظه عن التشتيت من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير التلاميذ ، وأن لالتزام المعلم بلفظه العصبية ، وعبارته الدقيقة الواضحة ، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه ، وتأثيرهم به تأثيراً حسناً مدى الحياة
- 4- إلغاء حاشية من الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها ، وتحدث التلاميذ في الموضوع تعلية بعد آخر ، يناقش المعلم التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم ، وقد يستحسن المعلم أن يستبطن من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يناولوها بالحديث والشرح

ضعف التلاميذ في التعبير ،

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي. فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إشارات الإحياء على لفته ، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام ، أو لعله يسجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها ، أو يتم ما هجر عن إتمامه بها ، وإذا ما كتبوا موضوعاً ما عجزوا عن الإخطاء النحوية والإملائية.

ويعرّف المتبع لأساليب تدريس التلاميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية يلاحظ أن الطلاب ميالون إلى الإجابة المباشرة ، فإذا ما خُور السؤال أو الموضوع محوراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه قد تتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع ، فالطالب يعاني من قلة الثروة المعرفية واللغوية فلا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينها ، هذا بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب والتواء عباراته.

أسباب الضعف

هناك عوامل كثيرة يمكن أن يمرى إليها ضعف التلميذ في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

- 1- سيادة تعاميه، وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب. فالطالب يتعامل بالمهجة العامة في المجتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، وما يؤسف له أن لوسط الوسط يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامة، وتبدو العامة فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة ، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعدى إلى غيره ، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة لا يمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها ؟ أو عاشها وتدخل وتعامل بها، فليس يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها ؟
- 2- أن بعض المعلمين في المدارس لا يمنّون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل اعتبر عن باقي مروج اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أحماس لغوية راقية لتفريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة .
- 3- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون تلاميذهم على المداخلة باللغة السليمة ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة . وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية بسيطة عن محيط التلميذ وأذهانهم
- 4- عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إسهال بعضهم تقويم موضوعات التلاميذ الكتابية ، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات أن يلجأ للمعلم إلى كثرة الشطب والتصويب لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره المادة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة . وفي ذلك ضرر للتلاميذ من جانبين. الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه مصوبه، والثاني

أن طلاب الصف الأقوياء والصعفاء يقرر حاستهم للتعبير، ويحددون فيه، فيشعر الطلبة أنهم يؤدون عملاً لا روتن له ولا جال فيه .

5- ولعل عدد التلاميذ الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على هاتين المعلمتين سيبان آخران يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها .

6- الأسرة التي تربي الأطفال على الانطواء وتثيب الحديث إلى الجماعة، صلاة على أن بعض الأمر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجعهم على قراءتها، حتى يعرفهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والعملة

7- طرق التدريس المتبعة في مدارسنا ، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظاً من المشاركة الأمر الذي ينعكس على الطالب وقدرته على اشتراكه في مواقف المختلفة

8 - قلة لقراءة من الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وإن التعبير لا يعود إلا بكثرة القراءة.

9 - عدم ربط التعبير بالقرآن الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل لإدعة، و مسرح ، ومسابقات الإلقاء ، والصحافة المدرسية ، كتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد معدوماً وهو أيضاً لا زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه

10- عدم تدريب الطالب وإعائته على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد

11 - عدم تخصيص حصص معينة لتثية الطلاب وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم عدم تدريب الطلاب على الكتابة وفق معايير واضحة ومن أهمها سلامة التحرير لعرب سلامة الأسلوب نحوياً وصرفياً سلامة الحقائق والمروضة و لألكار جمال انعالي.

وهكذا نلاحظ أن العوامل المؤثرة سلباً في تعبير الطلاب في كافة مراحل الدراسة كثيرة، يساهم فيها مجتمع الأمي مساهمة كبيرة ، وتشارك في تثيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة لتعليمية ، كما تساهم وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمربية التي تهذب لغة التلميذ وتسلية ، وتعلمه الانجملات الحميدة وتشارك الأسرة والآباء والأمهات في عدم إتقان آباءهم من الجهل المتفاقم الذي يستطيعون تمسك مظهره بملاء لدى أبنائهم

علاج ضعف القلاميد هي التعبير .

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلباً في تعبير التلاميذ ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تسبدل بها السلبيات.

1- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة ، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث

2- ربط موضوعات التعبير ببقية شروح اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى ، وتوظيف موضوعات لأدب والفراة في ذلك.

3 - إنساح المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأول الابتدائي للتعبّر على مواقف التعبير شعوري المختلفة ، مثل الحديث عن خيرات الأطفال ومشاكلهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهوها المعلم لهم وقص القصص والاستماع إليها ، وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي

4 تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة حتى تصبح دائرة ثقافة التلاميذ ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث.

5- تستطيع أسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة في اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدبروا أبناءهم على قراءة دروسهم ، ويشرحوا عليهم الأسئلة المختلفة ، ويعودهم على تنظيم أفكارهم والتعبير بها بلمة سليمة ، وأن تشجع أبنائهم على قراءة المواد الإضافية الحرة ، مما يريده من معرفتهم ويسمي بمعهم اللغوي بهذه.

6- مناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تضمنته من معان ، وأفكار وكلمات مناسبة .

7- الاعتماد عن استخدام العامة في التدريس ، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مبرسي اللغة العربية فقط

8- كثرة التدريب على التحدث والكتابة ، وإزالة الحشوف والقرود من نفوس التلاميذ بشتى لطرق الممكنة.

9 مرعاة سليمة للنمى اللامس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجاباً في نمى تلاميذ

١٠- مهم تلاميذ إعداد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم ، كتب تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم .

١١- تصحيح الأخطاء ، وتقويم الأسلوب والارتفاع به ، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها .

الإملاء:

يعد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية ، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فوذا كانت القواعد لنحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية ولاشظائية لدن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد لنحوية والصرفية ، ويعتبر خطأ الإملائي مشوهاً للكتابة وقد يهين فهم الجملة ، فإذا كانت لقواعد النحوية وسيلة لتقويم النظم واللسان من الاعوجاج والزلل فلو القواعد الإملائية وسيلة بتقويم لقلم وصحة الكتابة من الخطأ.

كما إن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل وإن لقارئ كي يفهم المكتوب لابد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء .

مضمومه .

هو الرسم الصحيح للكلمات ، والكتابة الصحيحة تكتب بالترتيب والمروم المنظم وروية بكلمات ، و لانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة ، واستخدام أكثر من حصة في تعليم الإملاء ، لتطبع صور الكلمات في الذهن ، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب .

وعد يعرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستفادة اللفظ وظهر المعنى المراد . ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم . وقد يعرف أيضاً على أنه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها وفي يجب وصلها وحروف التي تزداد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين ، والألف اللينة وهاء وتاء التانيث وعلامات الترقيم والترتين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية والسلام القمرية وغيرها . والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون وتجاوز الحروف ومعرفة مسار للوعي لدي استناره لاجدادنا .

مشكلات الكتابة العربية .

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة وهي الشكل وقواعد الإملاء واختلاف صور الحروف باختلاف موضعه من الكلمة . والأعجام ووصل الحروف ونصنها واستخدام الصوتيات لقصر أو الإحراق ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العامي ، ولعبت على موجز لتلك المشاكل:

الشكل

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف : الفتحمة، الفتحة، الكسرة وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لمظة علم مثلاً حُتار جيداً كانت علم ، عَلِمَ ، عَلِمَ ، عَلِمَ .

قواعد الإملاء .

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتت على صعوبات تعرف الكتابة عند الناشئين ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في:

الفرق بين رسم الحروف وصوته .

لمفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصوتها بحيث أن كل ما يطق يكتب . وما لا يطق لا يكتب . فقد زيدت أحرف لا يطق بها منها (ذلك، لكن) وحوت رسم الألف اللينة التي تكتب (ياء) تارة و(الفأ) تارة أخرى ، ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الوقت والجهد.

ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف .

ربط الكثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف بشكل حبة من العلبات التي تعيق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتب وهذا فيه ما فيه من الإحراج والإرهاق .

وتسجل الصعوبة إذا نظرنا إلى (الألف) اللينة فإذا كانت ثالثة أصلها (واو) رسمت (ألف) كما في (مسد) ، وإذا كانت ثالثة وأصلها (ياء) رسمت (ياء) كما في (رسي) و(هذي) وإذا كانت ردة من ثلاثة أحرف رسمت (ياء) كما في (انتهى) و(مصطفى) إلا إذا سبقت (ياء) فترسم ألفاً كما في (دنيا) .

ج- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء منها:

من اشكالات التي تواجه الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات حتى أصبح الكبار لا يؤمنون بالخطأ فما بالنا بالصغار ؟ فالهمزة المتوسطة مثلاً فهي إم متوسطة بالأصالة أو متوسطة تأويلاً ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، ولساكن إم صحيح أو معتل والمتحرك من الهمزة أو بما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور ولك حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة غالباً استثناء.

د- الاختلاف في قواعد الإملاء .

من أسباب الصعوبة كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء ، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واحلقت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون ترسم على ثلاثة أوجه يقرؤون ، يقرأون ، يقرؤون وكلها رسم صائب

اختلاف صور الحروف باختلاف موضع الكلمة

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة : فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي لدل ، ساء ، الراء ، الزاي ، الطاء ، الظاء ، الواو . وهناك حروف لكل منها صوران هي الاء ، تاء ، اثاء ، الجيم ، الحاء ، السين ، الشين ، الصاد ، الضاد ، العاء ، اللام ، الميم ، النون ، الياء . وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي : الكاف ، الميم . وهناك حروف لكل منها أربعة صور هي : العين ، الفين ، الهاء ، يصف . إلى أن هذا في تعدد صور الحروف في الكتابة العربية يربك المتعلم في بداية تعلمه ويوقعه في اضطراب نفسي إذ أنه يجد حرفه صورتين أو أكثر والصوت الذي يدل عليه الرمز المكتوب الأصابعام.

والقصود بالأصابعام هو نقط الحروف والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة وأن وضع النقاط يختلف باختلاف الحروف أيضاً كما أن ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية.

وصل الحروف وفصلها :

تكونت الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها من بعض ولذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة ، فبينما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف بعضها إلى جانب بعض بشكل اقني نجد أن النظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف .

حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً والآخر ترتيباً أفقياً يترتب على ذلك أن التلميد في الكتابة العربية يحتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين «لجأوين له وهذا ما يجعلها صعبة في التعلم والتذكر».

استخدم لصوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين فصار الحركات وطولها ودخله في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفاً ، والملاحظ أن استخدام حروف لعل للندالة على الصوائت الممددة خطوة مهمة إلى الأمام في تطور تاريخ الكتابة غير أن لتطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة ، لفظة والفتحة والكسرة بلما زالت ترسم حركات.

الاعراب

الكلمة المعربة تنعم آخرها بتغيير التراكيب فالاسم المعرب يتصوب ويرفع ويجر ولعمل المعرب يرفع وتصوب ويجرم ويكون الاعراب تارة بالحركات واخرى بالحروف وطور بالثلاث وآخر ما خضع وغيرها وهذه العوامل كلها تؤثر على صورة الكلمة التي تحذف بعض حروفها تكون مواطن الصعوبة أمام التلاميذ لعدم دراستهم بها وهي عوامل معوية و صوتية م تعرض لها التلميذ في فترات تعلم المنهج

اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي

وذلك في عدة مواضع: الحذف والزيادة ، مد التاء وقبضها ، الوصل في بعض الكلمات وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل مواطن صعوبة يواجهها التلميذ حين يرى آيات القرآن أثناء دراسته.

الذاكرة الموضففة هي دروس الإملاء

عندما يسمع المتعلم كلمة معينة يحفظها بالاحساس الصوتي الذي يتردد من لسمع ، وعندما يراها مكتوبة يحفظها بالاحساس البصري ، وعندما يطقق بها يحفظها بالاحساس اللفظي ، تتولد من تحريك عضلات النطق ، وعندما يحفظها بالاحساس العضلي المتولد من تحريك اليد ولاصبع والكف ، وهكذا نرى أننا أثناء الإملاء نستعمل الذكريات لاربعة .

1- الذاكرة لسمعية ، وترتب على المعلم لفظ الكلمات لفظاً معبراً ونكر رها لترسخ في ذهن لطالب وعدم نطق الكلمات أمامه نطقاً خاطئاً ، وكذلك فإن الاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية نطقاً صحيحاً يفرد إلى تذكر شكلها ، ولا يعتمد على خلط بين كتابة الكلمات المتقاربة والتشابهة في اللفظ .

2- المذاكرة لبصرية، إذ عندما تحتاج لم رؤية المادة مكتوبة أمامهم فإن ذلك يساعدهم على تذكر صورتها عند الكتابة لذلك يجب استخدام اللوح والدفاتر دائماً مع الانتباه لعدم الكتابة بشكل خاطئ، إذ لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين الطلبة خاصة أن ترسخ في ذاكرتهم بشكلها الخاطئ.

3- المذاكرة اللفظية، المتكونة من اللفظ بالكلمة أو الجملة وتكراره ، لذلك يجب أن يصاحب دروس الإملاء ودروس القراءة وأن تحت الطلبة على القراءة بجيدة المعبرة .

4- لذاكرة لعضلية، تتولد هذه الذاكرة من حركات اليد، ويجب الاهتمام بهذه لذاكرة لأنها الخطوة الضرورية الأخيرة لتعلم الإملاء وهي التي تكمل درس الإملاء بالجراح ، وتدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يملأها المعلم من شأنه أن يتعود على الانتقن والذي هو الهدف الرئيس من الإملاء.

إن المعلم الناجح هو الذي يشارك هذه الذكريات الأربع في تدريس الإملاء ، لذلك عليه تجنب إملاء نص غير معروف وغير مشروح أو سلسلة كلمات صعبة لم تتصور اشكاف لصحيحة في ذهن الطالب فيضطر الى كتابة بعض المفردات صحيحة حيناً ومعلوط حيناً آخر

عوامل النهج الصحيح .

١ عوامل عضوية

اليدين وهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابة الكلمة ورسم أحرفها صحيحة مرنة وناعمة ليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية ، ولهذا ينبغي الإكثار من تدوير لتدوير تدريجياً يدوية عن الكتابة ، حتى تمتاز يده طائفة من الحركات العضلية الخاصة بظهور أثرها في تقديم الطالب وسرعته في الكتابة .

العين: فهي ترى الكلمات ، وتلاحظ أحرفها مرتبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها ، ولكن ننصح بهذا العامل في تدريس الإملاء ، يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء، وخاصة مع صغار لتلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في الكتاب، أو جملاً قصيرة ، يكتبها المدرس على السبورة، أو تعرض عليهم في بطاقات ، وهذا يضمنهم على تأمل الكلمات بعناية، يبحث انتباههم إليها ، ويعود أعيهم على الدقة في ملاحظتها واحتزن صورتها في أذهانهم، وتتحقق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية، وبصورة أوفر في فترات القراءة الصامتة .

ويجبي أن يتم الربط بين القراءة والكتابة في حصة واحدة، أو في فترتين متتاليتين، أي قبل أن نخفي من أذهان الأطفال الصور التي اخترعوها، كما ينبغي أن نعرض لكلمات الصم، والكلمات الجديده على السبورة فترة من الزمن ثم نحوها قبل إملاء القطعة، لنهيء للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورها في الذاكرة

الأذن، فهي تسمع الكلمات، وتميز الأصوات وترتيبها هذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة لرؤية، ولهذا، يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتميزها وإدراك لفروق الدقيقة، بين الحروف المتماثلة المتماثلة، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجئة الشفوية لبعض الكلمات قبل كتابتها

ب- عوامل فكرية

وهي التي يرتبط بها التهجئة الصحيحة. فتقوم على ما حصله التلاميذ من المفردات لعموية، في مجالات القراءة والتعبير، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات، ولتعبير سبب معيها، ومدى ملاحظتها لسباق الكلام، ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في ارتفاع الأحصاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ

أهمية الإملاء:

إن اكتساب التلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم دفعة واحدة في السعة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل عن طريق الكلام والتحدث وإصغاء و لقراءة، لد. من الضروري تنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات لعموية في فصول لغة لأخرى وقبل الانتقال لترويض مهارات الكتابة، على التلميذ أن يتقن مهارات استبقة حتى يتقن بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة، فإدراك الكلمة، وفهم معيها وتميز أصواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات، وكعدم تغيير العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي التلميذ إلى الخلط بين الحروف المتشابهة تزيد أو تخلف بعضها وتنتج بالأخطاء

كتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره وأن ينفذ على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبب في نسب المعنى وعدم وضوح الفكرة

وتعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والإلام بها .

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة :

1 - قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً

2 - جودة الخط .

3 - قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة

أي لابد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً ولا اضطرت لرموز ومحتلات قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق أهل اللغة عليه، ولا عذرت ترجعها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظم خاص وإلا استحال مهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

تعود تنمية حلي دقة الملاحظة

- تعود التمييز على الاستماع والانتباه

تعود التمييز على النظافة والترتيب.

يعني حصيلة التمييز القوية من خلال المقررات الحديثة والأنماط اللغوية المختلفة

أهداف تدريس الإملاء:

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً مطبقاً للاصول التي تضبط نظم الكتابة حروفاً وكلمات.

2 رسم لكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها

3- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب ولتوضيح ما ينبغي في الطلاب التفوق الجمالي .

4- يجب أن يحقق الإملاء جانباً من الوظيفة الأساسية للغة وهي التهم وإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة

٩ - تدريب الطلاب على استخدام علامات التقييم استخداماً صحيحاً

6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب وذلك بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعون مع لدقة والوضوح في الكتابة .

7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاسني السمع والبصر تدريجياً يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة .

8- تنمية الثروة اللفظية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتويعها

9 ليس لدرجة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم فيها ومعرفة مستوهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة

10 إثراء ثروة اتتميد المعرفة على أنواعها التي تزوده بها النصوص الإملائية المفادفة

خطوات تدريس أنواع الإملاء

1 الإملاء المنقول

2- إملاء المنظور

3 الإملاء الاستماعي .

4 الإملاء الاختياري

أولاً الإملاء المنقول

ويسمى به أن ينقل التلاميذ القطعة من كتابهم أو عن اللوح ، أو عن بطاقة كبيرة كتبت عليها بعد أن يقرؤها ويهمموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على التعرف على بعض مفرداتها - نهجتها - وقد يملئ المعلم عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه ليطورون إلى ما يملئهم عليهم ومن ثم يكتبونه .

طريقة تدريس الإملاء المنقول

1- التمهيد غرضه التنظيم على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي عرض النماذج أو الصور واستخدام الأسئلة الممهدة

2- عرض القطعة في الكتاب، أو البطاقة، أو السبورة إضافة، دون أن تصط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة

3- قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية

4- قراءات فردية من التلايمد ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

5- أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس .

6- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف ، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية، وطريقة هذا التهجي أن يشير للمدرس إلى الكلمة ويطلب من التلميذ قراءتها وتهجي حروفها ، ثم يطلب غيره بتهجي كلمة أخرى يجتازها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا

النقل ويروا في هـ .

1 إخراج الكلمات وأدوات الكتابة. وكتابه التاريخين ورقم الموضوع.

ب أن يملي للمدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حالة استخدام السبورة الإضافية.

ج أن يسمي جميع التلاميذ معاً في الكتابة ، وأن يقطع للمدرس السيل على بعض التلاميذ الذين يملكون إلى التلميذ بالانتهاء قبل غيرهم .

د- جميع الأفكار بطريقة منظمة مائة .

هـ- شغل آخر الباقي في الحصة في عمل آخر مفيد قبل تحسين الخط أو مناقشة معنى لمعدة على مستوى أوسع

مزاياه:

أ- يعتمد على الملاحظة والمحاكاة وبما أن النقل يكون بتعويد الطفل النظر إلى الكلمات وتقليد نسخها على الدتر فهذا بدوره يقوي إنشاء الطلبة وملاحظتهم .

ثانياً: الإملاء المنظور

وفي تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدريب على كتابة أشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملأ عليهم.

طريقة تدريس الإملاء المنظور،

في هذا النوع من الإملاء محاولات تربوية كثيرة لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب، وخطوات تدريسه هي :-

- يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تسجي كلماتها لصعبة

يقرأ للتلاميذ لفظة ويطلب منهم تحليل ونهجي الكلمات الصعبة

- يحجب المعلم القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وثأن .

- يقوم بإعادة لقراءة ليتدارك التلاميذ ما فاتهم

يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً شاملاً أمام كل تلميذ ويوقف معه على الرسم الصحيح يندش معمم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم

من مزايا الإملاء المنظور،

يساعد على الربط بين التلق والرمس الإملائي

يعتبر خطوة متقدمة في سبيل التهيؤ لمعالجة الصعوبات الإملائية

ثالثاً طريقة تدريس الإملاء الاجتماعي .

انتهيد يعرض المادج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة

- قراءة للمدرس لفظة، ليلى التلاميذ يهكرتها العامة .

- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقها للمدرس على التلاميذ

- نهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بعضها على لسبورة، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل من في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ .

- إخراج لتلاميذ لكواسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، وفي أثناء ذلك يحمر للمدرس الكلمات التي على السبورة

- قراء للمدرس انقطعة للمرة الثانية، لينهى التلاميذ للكتابة ، وليحاولوا إدراك المشبهة بين لكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات للمائلة لها عما كان مدفوناً على لسبورة .

إملاء لفطعة، ويراهي في الإملاء ما يلي .

- أ- تقسيم بقصة وحدات مناسبة للتلاميذ طويلاً وقصراً
 - ب- إملاء الوحدة مرة واحدة لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه
 - ج- استخدام علامات الترتيب في أثناء الإملاء
 - د- مرعاة اجلسة الصحيحة للتلاميذ
 - هـ- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص
 - و- جمع للكراسات بطريقة هادئة ومنظمة .
 - ز- شغل باقي الحصة بعمل آخر مثل
 - ح- تحسين الخط
 - ط- مناقشة معنى القطعة على مستوى آخرى .
 - ك- نهجي انكسارات الصعوبة التي وردت في القطعة
 - ل- شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة
- وأخيراً، طريقة تدريس الإملاء الاختياري:

به يستطيع المعلم أن يقف على مدى الإفادة التي حققها التلاميذ من دروس الإملاء ، وبعي به عقد لاختبارات الإملائية في فترات ميعادة و المهدف أن يقف المعلم على مدى مدى وصر إليه العائبات من الدراسات الإملائية ، طريقة تأدية مثل الإملاء لاستداعي غير أنه لا ينعرض لنهجي الكلمات ، والعرض منه بتقدير مستوى التلميذ الإملائي وليس قدراته في الإملاء . والإملاء الاختياري له مستويان:

- إملاء يطلب إلى التلميذ إعداده والتدريب عليه في البيت، من الكتب المدرسي، ومدرس سبق أن قرأه التلاميذ، وفهموا معناه ، لكتابه دون تدريب في حصة إملاء
- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مفردات سبق وتدريبوا عليها ولشخص موطن تضعف لمعالجتها.

شروط اختبار القطع الإملائية.

هناك عدة جوانب ينبغي توافرها في القطعة الإملائية وهذه الجوانب هي .

أ- الحائظ المعرفي .

وذلك أن تشمل القطعة على معلومات متنوعة تزيد من أفكار التلاميذ ، ولتقدم ألوان من الثقافة والخبرة والقصص، والأحاديث المتعلقة بحياتهم، والتي تثير اهتمامهم، وتحرك

شوقهم ولدت ينبغي أن تكون مستمدة من واقع التلاميذ، وما يدور على ألسنتهم وفي أصدور استعمالهم مع لاطلاع على ما يدور في عالم الكبار، حتى يتسنى لهم الإطلاقات على الحياة العامة، والتفاعل مع مختلف مفاصل النتائج الفكرية .

ب- الجانب اللغوي

وذلك بأن تتسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة، فلا مجال هنا لمفردات اللغوية غير المألوفة، فلا ينبغي أن يتكلف المعلم في تأليفها جريباً وراء مجموعة من المفردات الخاصة، بل يجب أن يكون تابعها طبعياً لا تكلف فيه، واختيار القطع من الكتب المدرسية المقررة يضمن توفر هذا الجانب، حيث تصبح المفردات اللغوية مألوفة وليست غريبة عليهم، فهي عبر معبده عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءاتهم وكتاباتهم وسبع ألسنتهم لشقوة وتحريرية، موزون العين على اللفظ كثيراً ما يساعد على صحة كتابته ورسمه

ويشترط أيضاً في قطع الإملاء التي تدرس على التلاميذ أن تكون مفردتها من الكلمات التي تحمل وجوهين في رسمها أو التي تار حولها خلاف، حيث يكتفي في هذه المرحلة بالكلمات التي لا تحمل وجهاً آخر لرسمها .

ج- الجانب الوجداني

وينبغي أن تترك القطع الإملائية من أثر طيب في نفوس التلاميذ وسد ينبغي أن تكون شيقة، ووصحة المعاني، ومنسقة، تتسم بالنواحي الجمالية في كتابتها، وعرضها، وبذلك تثير اهتمام التلاميذ وتحرك شوقهم وتربي إحساسهم بالجمال، وتثني ذوقهم وترقيته وهذا الجانب يؤكد ضرورة اختيار القطعة المناسبة للأطفال عقلياً وثقافياً، والصعوبة قد تصيبهم بالإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالضعف، أما السهولة فتشعر للتلاميذ بانقضاء وتؤدي إلى الإهمال، واللامبالاة، والتدرج في الصعوبة بحسب المستويات يدفع الفرد إلى الرغبة في التقدم والمزيد من الثقة بالنفس وهذا الجانب أيضاً يشير إلى مراعاة حجم القطعة فالطول الزائد عن الحد يستهلك الوقت، ويشعر المتعلم بالملل والخبث، والقصر يضيع كثيراً من الفوائد ويتراوح طول القطعة كما أشادت كتب التدريس، ما بين سبعة سطور وإثني عشر سطراً تقريباً .

د- الجانب الترموي السلوكي

احترار لقطع الإملائية ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوعة، علمية وثقافية ودينية

وأحداث اجتماعية، وما يتصل بالبيئة، وهذا يؤثر في سلوك المتعلم، ويضمن اتصاله بمجتمعه، وتفاعله معه، وتعرفه بيئته، وتكثفه معها تكثفاً ناجحاً .

وتساعد لقطع الإملائية بهذه الصورة على تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مفيدة، كالصدق في القول، وإتقان العمل وحُب الوطن، والتميز، والصبر والشجاعة، والنظافة والنظام، والدقة والقطع بذلك تلعب التلاميذ على استنباط الأحكام العامة وعلى التفكير لسيهم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، وما يساعده في حل المشكلات ومواجهة الموقف المختلفة

طرق تصحيح الإملاء مزايها وعيوبها .

تصحيح المعلم الخطأ بنفسه في الصف ، خاصة بالمرحلة الابتدائية

ومن أهم ما يميز هذه الطريقة أنها تعرف المعلم بالكلمات التي شاع وقوع خطأ بها وتعمل مدرس يعرف قدرة كل تلميذ في الكتابة ودرجة تقدمه ، وعيوبها ينسب التلاميذ أنه تصحيح المعلم بأعمال غير مجدية وفيها إرهاق للمعلم .

ب تصحيح الدفاتر خارج الصف :

دقيقة وفيها تقدير مستوى كل تلميذ ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده ، عيوبها تترك المعلم إرهاقاً كبيراً من غير فائدة

ج قيام التلميذ بتصحيح الخطأ بنفسه

ومنها يصحح التلميذ دفتره بنفسه ، فإذا كانت القطعة موجودة في الكتاب يشرح كتابه، ويحدد بين كتابته وبين ما ورد في الكتاب. ويضع خطأً تحت أخطائه ويدون عدده.

وهذه الطريقة تعود التلميذ دقة الملاحظة والانتباه والتمعن بالنفس ، وتحمس المسؤولية، كما تعود على الصدق والأمانة والاعتراف بالخطأ ، وقد يأخذ البعض عنها أن التلميذ قد لا تقع عينه على خطئه، أو أنه يصحح الأخطاء التي وقع فيها

د- تبادل الدفاتر :

حيث يتبادل التلاميذ الدفاتر بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم خطأ زميله بنفسه ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تشجع التلميذ بتحمل المسؤولية وأنه مرفوع ثقة من معلمه ، عيوبها التلميذ قد لا يقع على الخطأ ، أو يتجاهله أو يتعامل على زميله في التصحيح من باب المنافسة .

أسباب الخطأ الإملائي.

التعميد :

ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شروء فكره وقد يكون السبب ناتجاً عن ضعف البصر أو لسمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك بالتالي ضعف لكتابة ينتج بسبب إحدى هذه الأسباب

المدرس:

قد يكون المدرس سريع التطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح ، أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات بالتالي يعكس ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصاً في حروف متقاربة في الصوت .

قطعة الإملاء:

إذا كنت القطعة المحارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في وضعها عن القاعدة لأصعية في سنة كمرء فإن ذلك يؤثر سلباً على الطلبة وعلى كتاباتهم الإملائية عوامل يرجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع عوامل تتصل باللغة المكتوبة.

وتتمثل في قواعد الإملاء والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووضوح حروف وصلها .. الخ

بعض الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي.

هذه بعض الأساليب المثبتة بنية التحفيف من الأخطاء الإملائية :

- تحديد لأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة
- لإفادة من دروس القراءة لتدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين هجاء الحروف وبين الأصوات المتشابهة، وذلك لتدليل الصعوبات المتضمنة في الكتابة ولفظ
- لوصول لفائدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمه بصورة مباشرة

- عدم الانتقال إلى قسمة إملائية جديدة إلا بعد التأكد أن التلاميذ قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقسمة السابقة.
- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للمتعلم فذلك يؤدي إلى سرعة اكتساب المهارات
- معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة
- الابتعاد عن العقوبات المرفعة في كتابة الأخطاء الإملائية لأن ذلك يكون لها تأثيراً
- محاولة اكتشاف أسباب الأخطاء ومعالجتها قدر الإمكان
- أن ينسم المعلم بالمرونة في استخدام الأساليب ولا يكون أصير طريقة واحدة أو أسلوب واحد

علامات الترقيم

المعنى اللغوي.

رقم والترقيم تعجيم الكاتب ورقم الكاتب يرقمه رقماً أعجميه ويته كتاب مرقوم أي بيت حروفه بعلامات من التقطيط . وقوله عز وحل (كتاب مرقوم) أي كتاب مكتوب ومه قول الشاعر -

سأرقم في الماء القراح الكم على بعدكم إن كان لعماء راقم

أي سأكتب والمرقم القلم، والرقم الكتابة .

المعنى الاصطلاحي

ترقيم علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكلام أو في آخره ، كفاصلة والشرطة وعلامة لاستفهام والتعجب وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإقحام من طرف الكاتب، وتعين القارئ على فهم الصور بتحديد مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع لنبزات لصوتية، والأغراض الكلامية في أثناء القراءة

وكذلك بين وجوه العلاقات بين الجمل ، فيساعد إدراكها على فهم المعنى ، وتصور الأفكار، وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية ، أو يعتمد إلى تغيير في قسمة وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته ، ليضيف إلى كلامه فخراً على دقة لتعبير، وصدق لذاته، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع ، كذلك يحتاج الكاتب إلى

ستجد م علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية وتلك السجلات الصوتية، في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصالاً وثيقاً بالرسم الإملائي، فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير لكتابي الواضح السليم، وكما يختلف المعنى باختلاف صورة أهمزة مثلاً في بعض الكلمات، إذا أعطى الكاتب في كتابة كلمة (سئل) بأن كتب المهمزة على ألف (سأل) انعكس المعنى، وصار المستول سائلاً، وكذلك إذا طالعنا الجملة الآتية وبعدد علامة التأثر (ما أعظم الآثار لأردية!) وطلب إلينا ضبط آخر الكلمتين أعظم الآثار أدركنا من وضع علامة لتأثر، أن الجملة أسلوب تمجيد، فتفتح آخر (أعظم) لأنها فعل ماضٍ للمتعجب، وآخر (الآثار) لأنها مفعول به.

أما إذا كان بعد هذه الجملة علامة الاستفهام أدركنا أن الجملة استهوائية، فرفع كلمة (أعظم) لأنها أفعال تعضيل خبر ما، ونحو كلمة (الآثار) لأنها مضاف إليه، ولو حدثت علامة الترقيم من كل جملة لتعير القارئ في تصوير المعنى، وفي ضبط بعض الألفاظ نشأ عن علامات الترقيم.

أول من اعتنى لذلك وجل من علماء النحو من روم القسطنطينية فاسمه رسطوفان من أهل القرن الثاني قبل الميلاد، وكان شأنه في هذا السيل شأن كل من يشه لأمر من الأمور في مدته ثم عملت أمم الإفرنج من بعده على تحسين هذا الاصطلاح وتقديره لمعاية انبي وصدر، إليها في عهدنا الحاضر فلقد أصبح الطغسل إذا قرأ في أحد الكتب لإفرنجية لا يتلعثم ولا يتردد في القراءة بل يكون عائلاً للشيخ العالم سواءً بسواء وإنما يقام بين المبتدئ والمتنهم بدرجة انحصار من العلم الذي بني عليه مقدار الفهم والفصل في ذلك رجوع إلى تلك العلاقات التي توأموها عليها لتسهيل القراءة على كل إنسان توصل إلى بسيط المعرفة بأشكال الحروف وتركيب بعضها مع بعض وإلى طريقة الطغسل بالكلمات التي تتألف منها (زكي، 1983).

أما لقارئ باللسان العربي فلا يزال مضطراً رغم أنه إلى التثمر والتسكع على التدوام وإلى مراجعة نفسه بنفسه إن كان قد أوتي شيئاً من المعرفة وعلى كل حال له مهم يندت درجته من تعلم لا يشي له في أكثر الأحيان أن يتعرف مواقع الفصل بين الجمل وتقسيم العسرت ووقوف على المواضع التي يجب السكون عندها، فهو يحصل في العالبي رأس الجملة للاحقة بذيل الجملة السابقة ونحو ذلك مما يشهد به الحس ويؤيده العيان فكانت نتيجة عدد إخلال القارئ ولو كانوا في طليعة المتعلمين بتلاوة عبارة قد تكون سهلة في

ذنها بل كثيراً ما تراهم عاجزين عن إعطاء الكلام حقه من البراءة التي يقتضيها كل مقام، بل إن لو ختبرنا طفلاً عربياً لوجدنا أنه يحسن القراءة بلغة أجنبية أكثر مما يتوصل إليه مع لكد و يجد فيما يحاول من قراءة العبارات المكتوبة بلغة أمه وأبيه (زكي، 1983)

ولعلنا فكر الفيورون على اللغة العربية العاملون على تسهيل تناولها في ثلاثي وشيوع لغات لأجنبية في بلادنا فقلوا أن الوقت قد حان لإدخال نظام في كتابتنا الحالية - مطبوعة أو مخطوطة - تسهلاً لتناول العلوم وقلنا بالوقت الثمين أن يضع هدرا بين تردد النظر وبين اشتغال ذهن في تفهم عبارات كانت ليسر الأمور وإدراك معانيها لو كانت تقاسمها وأجزائها، مفصلة أو موصولة بعلامات تبين أغراضها فشرعوا يستعملون في مطبوعاتهم و مخطوطاتهم الرموز الخاصة بالإفترع ولكن على غير أصول معروفة أو قواعد ثابتة مشأ عن ذلك كثير من الخطأ والارتباك لأنهم لم يشوا في هذا العمل على ربيعة واحدة معروفة عند جمع لفردس عسى السواء ولذلك لم يأت مساعدهم بالقائمة الثامنة التي توحيها وإن كد هم فضل كبير في أشعوب بوجوب هذا الإصلاح والعمل على الوصول إليه بقوتهم الذاتية المرددة لا تجمعهم رابطة يرجعون إليها وقاعدة يعتمد الناس عليها وقيت الحلة في مصر على هذا المثل حتى إذا اشترقت أنوار اللغة العربية من جديد في العصر العباسي المجد وأحدث لغة في الانتعاش وساعد في ذلك ظهور المهتمين الجاهدين في البحث في علم الكلام وكن للعصر الخديوي في مصر دور في إحياء الآداب العربية خصوصاً بعد هجرة العلماء عسى بارة المعارف العمومية واهتمام سعادة النامعة أحمد حشمت باشا منذ تقدم هذه بيطرة في إعادة اللغة العربية إلى مكانتها الطبيعية في جميع المدارس الأميرية كما أحد يتحرى لأسباب الموصلة إلى إحياء الآداب العربية في أجل شكلها وحلى أحسن مثال (زكي، 1983)

وكان من باكورة أعماله في هذه الأحيان أن عهد إلى المهتمين بمباشرة طبع الجزء الأول من الموسوعتين (نهاية الأدب في فنون الأدب - للتويري) و (مسالك الإبهصار في بحال لأمصار لابن فضل الله العمري). و لقد أشار سعادة أحمد حشمت بتشارك النقص الحاصل في تلاوة الكتب العربية و طلب استنباط طريقة لوضع العلامات التي تساعد على فهم الكلام بفص أجزته بعضها عن بعض ليتمكن القارئ من تنوع صوته تبعاً لأغراض الكاتب و توطيحاً للسماعي لفي قصدها و مراعاة للوجنان الذي أمله عليه و اشترط أحمد حشمت أن يكون ذلك الإصلاح بطريقة منطقية مضبوطة متطابقة على القواعد و الأصون المقررة لوقف والابتداء في اللغة العربية، فبدأ الأديب العلامة أحمد زكي بمراجعة الكتب العربية التي

وضمها التابعد من السلف الصالح في الوقف والابتداء مثل القول المقيّد في علم النجوم و'منار' المهدي في الوقف والابتداء وكتاب الوقف والابتداء للإمام السجستاني و'شروح' المقدمة لهما يجب على القارئ أن يعلمه و'الإنسان في علوم القرآن' و'البحث المعروف في معرفة الوقوف للداني' و'الوقوف للشاطي' (ركي، 1983).

ثم رجع العلامة أحمد زكي إلى ما تواضع عليه الإفرنج في هذا المعنى من كتب النحو ومعاجم اللغة المستفيضة بين الناس فكانت نتيجة البحث مما يتر الحساظر ويسدّ لندطر قد وجد العلامة أحمد زكي من حسن الحظ أن الاصطلاحين الإفرنجي والعربي يمكن التوفيق بينهما في أهم الموضع وفي أكثر المقامات دوراً في الكلام، ذلك بأنه تحقق في الأسلوبين وجد أن اختلافهما في حريات طبقية يمكن للحرية أن تستغني عنها وبيان ذلك أن العرب حينما همر لأخذ مسطهم من التقدم والارتقاء ابتداء بالكتابة على طريقة سهلة ساذجة فكان من كتابتهم قل البعثة الثرية ما هو موصول الكلمات بعضها ببعض، فقد ورد أنهم وضعوا كتاباً وحداً وجعلوه سطرًا واحدًا موصول الحروف غير متفرقة، ثم فصلوا الكلمات بعضها عن بعض في عصر النبوة ولكن الحروف بقيت خالية من نقط الأعجام التي لم يدر الحروف لفشابهة بعضها عن بعض، كانت تحلوا أيضاً من علامات الشكل التي تميز الحركات واسكون، وذلك لما كان من فصاحة القوم الغريزية (زكي، 1983).

فلما اتسعت الدائرة أحس أهل الرأي منهم بوجوب العمل على إصلاح الوضع، فوضعوا علامات الشكل نقطاً ينداد أحرف فوق الحروف أو تحته أو على شعبه ثم رأوا بعد ذلك كثرة التصحيح فوضعوا هذه النقط - مفردة أو مثناة فوق الحروف وتحت حروف أخرى، ثم بدأ لهم بعد ذلك أنه لا يتيسر لكل إنسان وجود مدوّن الكتابة، فضلاً عما هنالك من ضياع الوقت وإمكان تنطرق الخلط فعدلوا عن الشكل بطريق النقط فوضعوا النقط لتستعمل الآن وكن إصلاحاً ثالثاً (ركي، 1983).

ثم جاء تطور الرابع - طور الكمال - فوضعوا علامات خطية غنّزلة من بعض الحروف أو من بعض الكلمات للدلالة على مواضع الوقف بانواعه وعلى مواضع لفصص وعلى مكان لانتهاء أي حيث يحس السكوت التام وأطلقوا على هذا الاصطلاح الرائي اسم الوقف والابتداء، فوضع القوم للوقف الاختياري حروفاً ونقطاً وحطوف يشار بها السكون ولإشمام والرؤم والتضعيف وتسمى سبويه على أن العربي خرمه على بيان الحركة في آخر كل كلمة سأله عنها كان يعيها بالنقطة (يا فني) وبهذه الوسيلة كان سبويه

يستدل على أن الكلمة مصروفة ومجروا أم لا، إذ لو وقف الإعرابي عليها بالسكون وهي غير منصوبة وكانت محركة، لم يكن يوسع إمام النحاة أن يعلم إن كانت تلك الكلمة مجروا أم لا أما السواد الأعظم من العلماء فقد أعملوا هذا الشكل بل غراخوا في وضع نقط (نقط الإحجام) فأنها فكان ذلك الإهمال المزدوج مثارا للإيهام والالتباس بين الناس على ما هو مشهور عند حارفين. لقد تطرق الحفل إلى كثير من نفس الألفاظ والمسميات لمأصبت بكلمة الواحدة فوأن فأكثر من جهة النقط على حروفها، وقولان فأكثر عن طريق التلفظ بحركاتها وسكناتها (زكي، 1983).

فلما ظهرت الطباعة العربية زادت الحالة إشكالا وتعقيدا، وهذه معظم الكتب بين أيدينا يرى لصحاتها منها مسودة مطبوعة بالكتابة من أولها إلى آخرها بلا فاصل يستريح عنده النظر أو لسان وهو أمر طائفا أحس الناس بمضاره المتعددة وحال دون التيسير في الفهم أو الوصول إلى المطالب المقصود، وأشد ما يظهر هذا النقص في معاجم اللغة (قواميسها) وفي كتب الأدب وفي أسفار التاريخ ونحوها بحيث أن الباحث يضع عليه كثيرا من وجه إلى أن يظفر بعادته سل قد يمر منظره على موضوع الحاجة ولكنه قد لا يتف عليه أو لا يكاد يعتدي إليه إلا من كان له صبر وممارسة، وهم القليل القلائم بشؤون التعليم (زكي، 1983).

وقد توصل العلامة أحمد زكي باشا إلى نتيجة صحيحة وهي إحياء الكثير من القواعد التي مردها علماء اللغة العربية لبيان مواضع الوقف والابتداء واستعمال العلامات الإعرابية وإضافة رموز إليها مما تدعو إليه طبيعة التركيب في الكلام العربي وقد جسد العلامة أحمد زكي باشا إلى التوفيق بين القواعد العربية وبين القواعد الأجنبية لتوحيد العمل، وتسهيل الكتابة وتسهيل السبل، خصوصا أن هذه العلامات قد شاع استعمالها في المدارس والخطوط والمخطوطات العربية في عصرنا هذا. فضلا عن ذلك، فقد وجدت هذه العلامات قد استعملها الماسخون المصريون في كثير من الكتب العربية في الأدار محفوظة بدار لكتب مخطوطة، وكما تشهد به الآثار المنقولة بطريقة التصوير الشمسي التي هي أساسا لإحياء آداب العربية، وقرق ذلك فقد استخدمها الأتراك في مطبوعاتهم، وأهم الدواهي التي قضت بالتحويل على هذه العلامات أن التلاميذ المصريين في جميع المدارس الأميرية والأهلية والأجنبية يتعلمون هذه العلامات أثناء تعليمهم، وقد عدلت كتابتها بالقلم العربي مراعاة لحركة اليد في الكتابة من اليمين إلى اليسار (زكي، 1986).

أهمية علامات الترقيم.

لعلامات الترقيم أهمية كبرى تأتي من الدور الذي تقوم به في تسهيل عملية الفهم ، وجودة الإدراك أثناء القراءة . فعندما نقول : ما أكرم سعيد، نستطيع أن ندرك باللهجة وطبيعة الصوت وحركات الإعراب، على ما نريد قوله ، فنفرق بين النفسي والتعجب ولاستفهام فإذا قلنا قولنا إلى دلالة الكتابية فقدت اللهجة دلالتها، والتبس المعنى على القارئ ، وذلك أن دلالاً لو قل : ما أحسن زيد ، غير معرب، لم يفهم على مراده ، فإذا قال : ما أحسن زيدا أ أ ر ما أحسن زيداً^١ أو ما أحسن زيد أبداً بالإعراب عن المعنى الذي أراده . ولمعرب في ذلك ما ليس بغيرهم ، فهم يعرفون بالحركات وغيرها بين المعاني ، يقولون هذا غلام أحسن من رجل ، فهم إذن شحصاب . ويقولون كم رجلاً رأيت^٢ في الاستخار.

وعلامات الترقيم لها أهمية كبرى في فهم العبارة ، وإدراك المقصود منها ، لأن لعمدة لكثرته هي لفظة الوحيدة بين الكتاب والقارئ ، ويجب أن يحرص كل احرص على أن تكون كتابنا واضحة لخبرنا أمينة في نقل أفكارنا ومشاركتنا ، معبئة على متابعة الأفكار ودهمها . وتعرفنا بمواقع فصل الجمل ، وتقسيم العبارات ، والوقوف على الموضع الذي يجب استكوت عندها وغير ذلك .

إن وضع علامات الترقيم في الكتابة يجنب هدر الوقت بين تردد الطر- وسى شتعد سحر في فهم عبارات كان من أيسر الأمور إدراك معانيها ، لو كانت تقاسمها وأجزاء مفصلة تبين أغراضها ، وتوضح مرادها
موضع استعمال هذه العلامات .

1- الفاصلة وعلامتها (.) :

وتستعمل لفصل بعض أجزاء الكلام عن بعض خبثف القارئ عندها وقفة خطفة ، و تستعمل :

- 1- بين الجس لئي يشكون من مجموعها كلام تام في معنى معين .
مثل : إنشاء الجامعات في الأردن، يعني الكثير . فهو يفتق لجنة جديدة من المعلمين ، ويسهم في دعم ثقافة ، ويشير بمستقبل أفضل للأجيال القادمة
- 2- بين أنواع الشيء الواحد وأقسامه
مثل : أقسام الكلام : اسم ، وفعل ، وحرف .

- 3- وبين تكلمات المفردة المرتبطة بكلمات أخرى ، تجعلها شبيهة بالجملة في طولها
مثل: كن فرد في الأمة مجتهد لمحركه للصير . الفلاح في حقله ، والعامل في مصنعه ، والطالب
في معهده ، والموظف في ديوانه
4- بعد لفظ المتدنى:
مثل يا عبي، عليك بالعلم والإيمان .
5- بين فعل الشرط وجوابه:
مثل ' إذا صدقتني الحديث، عفوت عنك، أو بين القسم وجوابه . والله لأساعدن المحبسين
والمرهس .
6- بين جملتين مرتبطتين في اللفظ وفي المعنى ، كان كانت الثانية صفة أو حالاً أو ظرفاً
للأولى ، وكان في الأولى بعض الطول
مثل كادت السيارة أسس تدوس طقلاً، يظهر أنه أصم.

2 الفاصلة المنقوطة وعلامتها (.) :

- وتوضع بين الجمل ، فتشير بأن يقف القارئ عندها وقفة أطول قليلاً من وقفة
العصمة ، وأشهر مواضع استعمالها ثلاثة
1- أن توضع بين جملتين تكون ثابتهما مسببة عن الأولى .
مثل . وجب يجاهد في سبيل الله بماله ونفسه ؛ ويعلم أن أجر الشهيد عظيم عند الله
2- أن توضع بين جملتين تكون ثابتهما سبباً للأولى
مثل . لم يحرز أحرؤ ما كان يطمح إليه من درجات عالية ؛ لأنه لم يثن في لإجابة .
3- أن توضع بين جملي طويلة ، يتكلف من مجموعها كلام تام الفائدة ، فيكون المرهس من
وضعها إمكان التفسير بين الجمل ، وتجنب الخلط بينها بسبب تباعدها:
مثل: ليست مشكلة الامتحانات نابعة من دوائر التعليم ، فيما تعالجه من تحديد مستوى
الأسئلة وما تضعه من نظام في تقدير الدرجات . وما يتلو ذلك من إعلان نسب النجاح ،
وتعيين الناجحين والراسخين ، وإعطاء المشكلة - في نظري - نتيج وتخصم مما تنطرح به
الصحافة وغيرها من المبالغة في رواية أسرار الامتحانات ، وقصصها ، وأحداثها ، أدرها في
فكرس الطلاب ، وأولياء الأمور .

3- النقطة وعلامتها (.) :

وتسمى (نقطة) وهي توضع بعد نهاية الجملة التي تم معناها وفي نهاية العنقرة، وتوضع في نهاية الرسالة، والفصل من البحث، والقسم من الفصل، والخطبة، والمقالة. الخ
مثل قال تعالى 'لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم'.

4- المنقطتان وعلامتها () :

من علامات الوقف المتوسط، وتستخدمان في سياق التوضيح والتبيين، ومن مواضع استعمالها:

- أ- أهم: توضع بين لفظ القول والكلام المقول، أو ما يشبههما في المعنى
مثل قيل لياس من معاوية - ما فيك عيب إلا كثرة الكلام، فقال أستمعون صواباً أو خطأ؟ قدنوا لا، بل صواباً، قال: فالزيادة من الخير خير
- ب- ومن: لأمانة التي تساق لتوضيح قاعدة، أو حكم، مثل: تحذف نون المشي عند إصافته
مثل يرفع الدعل بالصمة إذا كان مفرداً مثل - جلس الولد.
- ج - مثل شرح معاني الألفاظ والعبارات
مثل - الكلام المشب

5- الشرطة وعلامتها (_) :

وتسمى أيضاً الوصلة، وأكثر ما تستعمل في موضوعين.

- أ- توضع بين لعدد رقماً أو لفظاً وبين المعداد، مثل -
للكلام شروط لا يسلم المتكلم من الزلل إلا بها :
- أولاً - أن يكون للكلام داع يدعو إليه إما في اجتلاب نفع، وإما في دفع ضرر .
ثانياً - أن يأتي به في موضعه، ويتوخى به إصابة فرصته .
ثالثاً أن يقتصر منه على قدر الحاجة

ب- وبين ركني الجملة إذا طال الركن الأول، بشأن توالت فيه جمل كثيرة، من طريق الوصف، أو العطف، أو الإضافة، أو نحو ذلك، بحيث تكون هذه الجمل لاصلاً طويلاً بين هذين الركنين والركن الثاني الذي يتم به معنى الجملة، ويبدو ذلك في مواضع منها، الفصل بين المتن والخبر، أو الفصل بين الشرط والجواب .

مثل: الموظف الذي يكتب على عمله في جرد ودأب وإخلاص ، زاهداً في الشهرة والنداعة ، متوخياً مصلحة العمل ومصلحة الناس ، عفيف اليد واللسان ، حي للضمير - هو لكل الأعلى للموظف المنشود .

6- علامة الاستفهام وعلامتها (؟)

توضع بعد الجملة الاستفهامية ، سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة في الجملة أم محذوفة

- متى عدت من السفر ؟

- أيهما أفضل : العلم أم المال ؟

7 - علامة الفاعل وعلامتها () .

من علامات الوقف الطويل ، توضع بعد الجمل التي تعبر عن الانفعالات النفسية ، كالتمعج ، و الفرح ، والحزن ، والدعاء ، والدعشة ، والاستغاثة ، ونحو ذلك -
لقد أعدنا بناء قواتنا المسلحة !
وعى الله العرب ، وسدد خطاهم !
وامتصاه !

8 - علامة انتصاح بعض وعلامتها (°) .

يوضع بين قوسيه المزدوجين كل ما ينقله الكاتب من كلام غيره ، ملتزماً بنصه وما فيه من علامات الترقيم :

مثل: رأس الحكمة هافة الله .

وتكثر علامة التنصيص في المحو والموضوعات التي يضمنها أصحابها جملاً أو فقرات ، قاله غيرهم في الجبال نفسه ، للاستشهاد ، أو الاعتزاز بها في تقرير ما يريدون من حقائق ، أو لدقشتها والرد عليها .

9- علامة الحذف وعلامتها (...) :

عندما ينقل الكاتب جملة أو فقرة أو أكثر من كلام غيره ، للاستشهاد بها في تقرير حكم مثلاً ، أو في مدقشة فكرة - قد يجد الموقف يشير بالاكتهاء ببعض هذا الكلام لمفول ، والاستعانة عن بعضه ، مما لا يتصل اتصالاً وثيقاً بحاجة الكاتب ، فيحذف ما يستعنى عنه

ويكتب عنه ، ويكتب بدل المخلوف علامة الحذف وهي : ليدل القارئ على أنه أمين في النقل ، ولم يترك الكلام المنقول

مثل : للبحر مولات كثيرة ، منها : (كتاب الحيوان ، وكتاب البخلاء ، وكتاب البيان والنبين 0000)

10- الفوسان وعلامتها () :

توضع في وسط الكلام ، ويكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام ، مثل : الجمل الاعترافية ، والتفسير ، والفاظ الاحتراس ، وغير ذلك ، ثم ينقطع توالي الأركان الأساسية في الجملة الواحدة ، أو ثنائيات الجملتين المرتبطتين في المعنى

مثل : سمع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) رجلاً يقول (الشحيح أهدر من لظام) فقال : (سمع الله الشحيح ، ولعن الظالم) .

الخط ،

مفهومة

تذكر معجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد ، وتعني نقل الأفكار من عالم العقل ، إلى عالم حادي على السورق . فالخط لغة هو لكنته ، نطقه ، وحط الرجل الكتاب من باب (كتبه) ، والخط الطريق الطويل

أما في الاصطلاح فالخط رموز يسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من لغات ، فالخط تصوير اللفظ برمسم حروف هجائه ، التي يطلق بها . بتفسير الانتهاء والوقوف عليه وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف .

وذكر الفلغشتدي في كتابه (صبح الأعمى) أن الخط هو ما تتعرف منه صور الحروف المفردة ، وأرضعها ، وكيفية تركيبها خطاً . وقيل أيضاً إنه علم تعرف به أحول الحروف في وضعها ، وكيفية تركيبها في الكتابة .

وقد عرف ابن خلدون الخط أيضاً بقوله : هو رسوم وأشكال حركية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس

الغرض من تعليم الخط ،

خط أداة اتصال لغوية ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتقبل الفكرة وعرضها من لكاتب إلى قارئ ، وللمحظ تأثير في قضية القارئ فيقلد ما في الخط من حسن العرص ووضوح

الكلمات و سجاج الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب أما إذا كان الخط رديء السمة والمنظر، فاقد الجمال والانسجام ، ضائع الرضوخ ، أثر ذلك على فهم المكتوب تأثيرا قويا. ومن هنا ملحظ كم من معان أصابع سوء الخط دلالتها وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الفاسفة ، وكم من غط ساءت فيه الكلمات شكلا ، فآثرت على القارئ موضوعا. فالحظ جميل كالرسم ، وهو يزيد على الكتابة الاعتيادية أنه يلتزم أصولا ومقاييس معينة اتفق على أنها تمثل الخط العربي الجيد ، ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط ، والحماية به من أعتاد برامج تعليم اللغة ،

ومن أهداف تعليم الخط ،

- 1- توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة ، وله قواعد تحكمه و نواح هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى
- 2 تنمية الدوافع لعني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال ، بما في الخط من تسقي وانسجام يرضي الزعقة الفنية عند التلاميذ
- 3 في تعليم الخط تعليم للعين على الملاحظة والأصابع على الدقة ولانزول ، وذلك بتزويد لتعليم غبط أعصاب يديه أثناء الكتابة ، وتزويدها بسهولة وحمة وغفوية
- 4 تعليم الخط يساعد على الكتابة السريعة
- 5- حسن اختيار نماذج الخط من القرآن والسنة ، والشعر والقرآن العربي فيها تعيد لتلاميذ في تعليمهم بعض المثل والقيم الأخلاقية ويحصن نواحي الحياة بمعانيها الرقية وأسلوبها لتبين وتزوي بمفرداتها قاموس التلاميذ اللغوي .
- 6- تدريب لتعاطب على الإحساس بالنظافة فيستبعد عن العادات السيئة أثناء لكتابة كوضع القلم في الفم ، وتلويت الأصابع أو الملابس أو الدفاتر بالخبر.
- 7- إبراز موهب لتلاميذ الفنية في كتابة الخط الجميل المميز .

لخط العربي علم وفن وفنسة ،

الخط علم، وذلك لأنه يعتمد على أصول ثابتة وقواعد دقيقة ، تستند إلى مؤلفين وضعها لأقدمون ، وقد وضعت في هذا العلم مؤلفات كثيرة عديدة ، بحثت أسسه وقواعده ، كما دخل هذا العلم كمادة دراسية في حقل التعليم ، وهذه القواعد العامة في الخط لا تختلف من خطاط لآخر، كذلك لا يصل الإنسان إلى إجادته هذا العلم إلا إذا درس أسسه وقواعده .

الخط فن ، وذلك لأن مصوره الجمال في التعبير ، يتوخاه ويهدف إليه ، كما يتطلب استعداد فنيا ، يقوم على دقة الملاحظة والانتباه والقدرة على المحاكاة والمحاكاة ، وهي أمور صميمية في الفن

الخط فلسفة ، فكل نوع من أنواع الخط فلسفة خاصة ، عبرت عن فلسفة مجتمعتها وطبيعتها : ففي الخط الكوفي الذي كان يكتب به في العصر الجاهلي ، نلاحظ خطوطا مستقيمة قاسية ، عبرت عن قسوة الحياة الجاهلية القديمة .

وفي خط الثلث في العصر عباسي ، نلاحظ تمقيدا في الحرف وحالا في الشكل ، تلازم مع نمصر عباسي بما فيه من تمثيل الحياة وروعة الحضارة . وفي اختراع خطين لرثمة والديوي في العصر العثماني ، نلاحظ ضرورات اجتماعية تمثلت في الوضوح والتسريع ، الأمر الذي دعا هذين الوعين ، فجاءا معبرين عن فلسفة اجتماعية معنة

أنواع لخط لعرابي.

ولا الخط الكوفي.

بعد من انقدم المخطوط العربية، وقد انحدر من الخط النبطي. وسمي بالكوفي سنة ١٠ مذبذبة الكوفة التي نشأ فيها، انتشر في عهد الخلفاء الراشدين وهو الذي حمله مصارعون اسلمون لنشر دينهم، وفرضوا وجوب استعمال اللغة العربية باعتبارها لغة دينهم . لتعليم لبلاد التي فتحوها عقيدة الإسلام وصيغ الصلوات وباقي القروض ، وفي هذا الخط صفة وابدع ونجويد ولقد استمر من القرن الأول حتى القرن الثاني وبه نسحت أكثر مصحف بني تعود إلى ذلك العهد.

وتلا ذلك الخط المفقوت وهو كوفي مصحفي تكامل فيه التجويد والنسبوت وأصبحت الحروف متشابهة، ولذات متماثلة وزين بالتنقيب والتشكيل وتساوت فيه المسافات بين السطور واستقل كل سطر بحروفه ، وقد بلغ من الحفوة والتنسيق هنا كتبت به مصحف وزينت به المساجد فهو من أجود المخطوط شكلا ومطرا وتسيقاً وتنظيماً

ثانيا: خط النسخ.

وسمي بذلك لأن الكتاب كانوا ينسخون به المؤلفات ، وكثرة استخدامه في نسخ الكتب ونقلها به ، وشتق من الخط الكوفي ، وأول من وضع قواعده ابن مقلة وقد ازدهر هذا الخط في عصر الأتابكة ٥45هـ ، يمتاز بقبوله التشكيل والميلاد حروفه وقد كان الخط يعتمد في كتابة المصاحف بعد أن توقف الخط الكوفي .

ثالثاً: خط الرقعة .

يمتاز هذا الخط بالبساطة والوضوح ، فهو من أبسط الخطوط المعتادة التي تكتب في معظم لدول عربية ، في وقتنا الحاضر ، وقد ابتدعه الأتراك ليروحوا خطوط جمع الموظفين ولقد وضع قواعده هذا الخط ممتاز بك في عهد السلطان عبد المجيد 1280 هـ .

والملاحظ فيه أن جميع حروفه سهلة فاعدية مسارها السطر لا ينزل عنه إلا حروف الجيم والحاء والهاء و العين والفين والميم وجميع حروفه مطموسة عند الفاء والفاء الوصل .

رابعاً : الخط الفارسي (التعليق) :

مشتمله حسن الفارسي في القرن 4 هـ من أقلام النسخ والرقاع وثلث ثم أصبح له أشكال وأنوع ولقد كست به اللغات الفارسية والهندية والتركية إضافة إلى العربية ، والعرب مستحدثون يسمونه (بالنسخ) وهي مختصرة لى نسخ وتعليق ، وقد وضع قواعد هذا خط مير علي التبريزي 919 هـ واشتقه من خط النسخ ، وله فيه كتب غاية في حسن

بعد من أجل الخطوط التي لها طابع خاص يتميز به عن غيره، إذ يتميز بالرشاقة في حروفه فتيمة وكأنها تتحدر في اتجاه واحد فضلاً عن رشاقة الرسم، فقد يربط عدد من حروف لكلمة الواحدة والكلمتين ليصل إلى تأليف إطار أو خطوط منحنية وملتعة يظهر فيها عبقريته في الحيل والإبداع

خامساً: خط المثلث .

والثابت هو أصعب الخطوط كتابة واتقاناً وأكثرها جمالاً ويمتاز بالمرونة ومدة التركيب ووفرة لتأليف وهذا الخط أساليب مختلفة بحسب الخطاطين يبدو ذلك في طريقة التشكيل والتجميل والتركيب الذي يبدو خفيفاً أحياناً وثقيلاً أحياناً أخرى وقد سمي بذلك لأنه في حجم يساوي خط النسخ الكبير والذي كان يكتب به على الطومار ، والطومار هو الملف المتخذ من لبردي أو الورق ، وقد كان يتكون من عشرين جزءاً يلمص بعضها بعض في وضع أفقي ، ثم ينف على هيئة أسطوانية ، وكان يكتب عليه بخط سمعي كبير عرف بخط الطومار ، ومن خط الطومار اشتق خط الثلث الذي يسمى بأم الخطوط لأنه بعد أساما بكثير من الخطوط العربية

سادساً: خط الإجازة (الموقع):

من خطوط ناشئة من خط النسخ والثلث، وهو من المخطوط العربية لقديمة المعروفة باسم التوقيع والإجازة كالتشاهدة التي تمنح للمتوقفين في الخط عند بلوغهم السدرة في تجويد الخط بذلك أطلق على هذا الخط اسم الإجازة

وضع أسسه يوسف الشجري في عهد المأمون وأطلق عليه الخط الرهباني إذ أصبح لتحرير لرسائل السلطانية ولقد أجاده وطوره في فارس المخطاط الرسام مير علي التبريزي 919هـ وقد استعمل في كتابة أسماء سور القرآن والمناوين الداخلة في الكتب لدينية ، وتكون مستعمل هذا الخط في الأمور التي يستعمل فيها خط الثلث لأنه قريب الشبه به .

سابعاً: الخط الديواني

لم يكن هذا الخط وليد التفكير وإنما كان نتيجة جهود كان القصد منها الحسين والإبداع. ولكنه وليد الصدفة التي تهيأت لإيجاد غيره ، فمهدت له فتكون بالتبع لملائمة ولتجانس

وهو أيضاً من اختراع المخطاطين الأتراك ، ويقال بأن أول من وضع قواعده ، خطه إبراهيم ميف 860هـ وكان ذلك في عهد السلطان محمد الثاني ، وبدأ استعماله لأول مرة في عصور سلاجقة ، حتى جاء عهد السلطان محمد العثماني وكانت حروفه تخليط من النسخ والثلث والريعماني ، ثم تحول إلى الخط الديواني المطلق الذي اختص بكتابه الديوان العثماني لكتابة الأوامر والبراءات السلطانية.

ثامناً: رسم الطغراء:

استعمل المسلمون العثمانيون الختم على شكل الطغراء عند توقيع السرايات والمنشورات وكان: سلطان المملوكي الناصر حسن منذ عام 752 هـ قد استعمل الطغراء واستمرت الطغراء عند العثمانيين من عهد السلطان سليمان إلى آخر عهد عبد الحميد وخط الطغراء هو تزويج بين خطي الديواني والإجازة ، وآخر من جود في تكوين الطغراء هو مصطفى رافق وإسماعيل حق.

مميزات الخط العثماني:

- 1- صور الحروف العربية متعددة ومتنوعة ، حسب الاتصال أو الانفصال ، أو حسب ورودها في هذه الكلمة أو وسطها (ع ، عد ، عـ ، عـ) ، (هـ ، هـ ، هـ) ، (و ، و) ، وهكذا تلعب الحروف العربية تسعين شكلاً مستقلاً .

- 2- تشابه الحروف العربية تشابها يجعل الطفل يخلط بينها ، ويحد صعوبة في التمييز بينها مثل (ب ت ث ن) ، (ج ح خ) (د ذ) ، (س ش) ، (ف ق) .
 - 3- يقبل الخط العربي التشكيل بأي شكل هندسي ويتمشى بأي صورة من الصور ولا يقرأ على جوهره أي تغيير .
 - 4 - إن نصف حروف العربية لا تقرأ إلا بالنقط ، وذلك من أجل تذكيل صعوبة انتشابه وإزالة الغبس ، إلا أن هذه النقطة تسبب بعض الإرباك لدى الطالب ، وربما يكون نسيانها أو إهمالها غير من حقيقة الحرف ، وبسبب ذلك كان القدماء يحفظون ، لأطفال الحروف ، مع ذكر عدد نقاطها ومواقعها ، مثل (أ ب لا شيء عيسها ، الياء نقطة من تحتها . .) ، أما في الخط الأجنبي فلا نجد فيه حروفا مقطوعة إلا في حرف (ا) فقط (زريق ، 1985 ، 15) .
 - 5 يتميز الحرف العربي بصعوبة التشكيل (وضع الحركات على الحروف) ، حتى يعرف صوت لذي يلفظ به الحرف الساكن ، ويشمل ذلك (الفتحة والكسرة والهمزة و لسكون) ، يضاه إلى ذلك التوين بأنواعه . توين النصب وتوین الصم وتوین الكسر
 - 6 أن خط العربي يشابه الأشياء ويقاربا نسيا وقد شبه الشعراء الحاجب مألون ، و لعب بلعين والسم بالسم .
- كيف يعلم الخط .**
- هناك بعض النصائح التي ينبغي على المعلم الأخذ بها ، والتنبيه لها ومراعيتها في كل حصّة أثناء تدريس الخط .
- 1- اختيار النموذج والمادة الملائمة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها ، بحيث تكون من العبارات السهلة التي يفهمها التلاميذ ، وتتصل بمبادئهم ، وتجدهم بالمران من الثقافة والمعرفة وخبرة .
 - 2- اختيار القلم المناسب الذي يكتب به التلميذ ، ومساعدته في اختيار القلم المناسب ، وتدريبه على المسكّة الصحيحة للقلم
 - 3- لتهيئة النفسية أثناء الكتابة .
 - 4 - حذرة اصبحيحة أثناء الكتابة ، باعتدال الظهر ووضع الكرسيه موازية لحافة المقعد
 - 5 - تسطير الصفحة ومراعاة النظافة والترتيب .

6 - كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصوها ، ومن ثم توضع سقط وأخرقات

7- تشبيه على أهمية علامات الترقيم أثناء الكتابة .

8- التركيز في تدريس على مهارة كتابة الكلمات ككل ، وعدم اللجوء الى التدريس على الحروف إلا لفرض علاج أخطاء التلاميذ .

إجراءات تدريس في درس الخط ،

1- تشهيد : وفيه يقوم المعلم بالطلب من التلاميذ إخراج كراسات الخط وأدوات كتابية في يجتجونها معد شدا انتباههم ، وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بكتابة درس على لوحة بشكل واضح ، ومفضل استخدام الألوان في رسم الحروف التي يبدو ، المدرس حولها ، ويعمل تقسيم السبورة إلى قسمين القسم اليمين : يكتب فيه النموذج الذي يراه خطه ، وقسم الآخر للشرح والتوضيح

2 قراءة النموذج من قبل المعلم وبعض التلاميذ ثم يناقش المعلم التلاميذ في المعنى والشرح ويأصي المعلم أن يكون الشرح مبسرا دون إطالة

3 تحديد نوع الخط الذي كتب به النموذج

4 الشرح للمعني : يطلب المعلم من التلاميذ الانتباه ، والملاحظة أثناء الكتابة ، ثم يكتب الحرف في انقسم الأيسر من أجزاءه بالألوان المختلفة ، مستعينا بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة لمصطف أحراء الحرف لا يبرز كل حرف وتحدد اتجاهه ويمكن هنا عرض حروف بحسبة ، أو لوحات ورقية أو استخدام أي وسيلة أخرى ، ثم يكتب الحرف كمن الأجزاء ، ثم يكتب الحرف في كلمته التي ورد فيها في الجملة النموذج ، وينتقل ذلك الشرح والتوضيح

5- محاكاة . ويمكن أن تبدأ المحاكاة في غير كراسات الخط في أوراق أو كراسات أخرى ثم يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة في كراسات الخط ، مع مراعاة الدقة والثبات في محاكاة النموذج .

6- لإرشاد تدريجي : ويتم بمرور المعلم بين التلاميذ ، وإرشاد كل طالب على حدة الى من عن الخط ، ويكتب له بعض النماذج التي توضح له الطريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة ، وليس ضروري تتبع كل الأخطاء فقد يكتبي بإبرازها

7- الإرشاد العام: إذا لاحظ المعلم خطأ شائعاً متكرراً لدى التلاميذ ، يطلب منهم وضع الأنماط على المقاعد ، ويوضح لهم الخطأ على السبورة في قسم الشرح ، يعرض صورة الحرف أو الكلمة الصحيحة وطريقة رسمها.

8- متابعة الإرشاد الفردي ، والإرشاد العام.

كما يجب على المعلم التنوع في أساليب ووسائل تدريس الخط ، وعدم الاعتماد على طريقة واحدة فمن هذه الأساليب والوسائل على سبيل المثال : تشجيع التلميذ على الكتابة على السبورة ، لاكتساب الثقة والمهارة

يقوم المعلم بكتابة الحرف أو الكلمات أو العبارات بطريقة الخط ، وعلى الطالب أن يسير بالتعلم عليها . وذلك في الحروف والكلمات والعبارات التي تقتضي تدريباً أكثر

لكتابة على الورق الشفاف بحيث يوضع الورق على النموذج الذي بُرأف كدته ، ومن ثم يكتب الطالب على الورق الشفاف ويحاكي النموذج

كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل على السبورة بخط كبير جداً ويوضح عليها قواعد رسم الحرف ، ووضع أسهم مرفمة تشير إلى خطوط رسم الحرف

تصور الحروف أو الكلمات على ورق ، ونوزيعها أو نمررها على الطالب ، نرسيح كيفية رسم حرف في ذهن الطالب . واستخدام نماذج البطاقات الخطية التي توزع على التلاميذ

تصويب التلاميذ خطوط زملائهم ، باستخدام المناقشة والحوار ، وقيام معلم بكتابة نماذج يجعله في كرسى التلميذ ، ليوضح لهم الطريقة الصحيحة لرسم بعض الحروف التي يشكل عديدهم كتابتها بشكل صحيح . ويلاحظ هنا أهمية انتباه وملاحظة التلميذ للمعلم وهو يكتب

معايير الحكم على جودة الخط.

نسر لدراسات التي تحدثت عن المعايير التي ينبغي اعتمادها للحكم على جودة الخط وتقدير خط التلميذ وتقديمهم في الكتابة فكل معلم عليه الذي ينتظف عن رأي المعلم لأخرى ، فلابد من وضع مقياس دقيقة لدراسة جودة الخط تأخذ بعين الاعتبار ميزات عدة منها

- الوضوح يتوقف على رسم الحروف رسماً لا يجعل للباس محلاً ، ومرة ثانية لتناسب بين الحروف طولا واتساعاً ، واتباع قواعد رسم الحروف

- السرعة تكون بمرتين اليد على الاسترسال في الكتابة والانطلاق من غير فراط ، لكي لا نلعب السرعة بجمال الخط ووضوحه ، فالعناية اقدار التلميذ أن يكتبوا بسرعة ومهولة خطا واضحا فيه جمال وتنسيق

- جمال لجمال خصائص في الخط وينبغي مراعاتها وهي الخطام ولفظة وانسجام الحروف والتناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها .

القصة

أهمية القصة ووظيفتها التربوية

إن استثارة رغبة المتعلم بما يتعلمه يدفعه إلى الإقبال عليه والانتفاع به، وهذا بدوره يساعد في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ولكي يثار الاهتمام وتثار الرغبة في التعلم بما يتعلمه لابد أن يشعر أنه في حاجة حقيقية إليه وأنه يتعلمه إياه بشيء فيه هذه حاجة ويزين منه نقصا يهده. ووفق ذلك لا بد أن يكون العمل التربوي الذي يحقق له عاينه مساهما لاستمداداته وطبيعته العقلية وعبراته المكتسبة.

والمعروف أن القصة من أقوى عوامل الاستثارة في الإنسان فهي تجذب إليها جنبا طسعا. وشهدنا نشأته بالانجذاب الواعي إلى حوادثها والمعاني التي تتضمنها. ومن ثم فهو يتعبر فرصها في كل مكان وفي أي دور من أدوار حياته. أنه في البيت صغيرا يسد له أن يصعب بهندم إلى ولده أو والدته أو أي فرد آخر من أفراد العائلة يسرد حادثة رأها أو يقص قصة قرأها أو سمعها

ونراه من شدة حبه بالأسلوب القصصي كثير الفضول بالجلوس قريبا من لكار حين يتحدثون في شئونهم الخاصة يتعرضون في أحاديثهم لبعض الأشخاص أو الأعمال غير العادية. لأنه يستمتع بما يسمع من قصص أو ما يشبه القصص على أنه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويحث في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتدوه بعض ما عندهم. وقد عرفت كثير من الأمهات فعل القصة في نفوس الأطفال فالتجولها وسيلة يجنون بها أطفالهم على التهور للسموع، لأنهم حين يسمعونها يستريحون نفسيا وتهدأ أعضائهم فينبغون (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ قورق، 1996؛ المصري، 1998)

و نلاحظ حين يولد وقوى فهمه لبعض مراحح الإذاعة والتلفاز ثراء يتجه أول ما يتجه إلى سماع البرامج التي تتضمنه للقصص ومشاهدة الروايات والتشيليات لأنها في حقيقتهها قصص حركية. والدليل على ذلك تجمع الصفار حول التلفاز أثناء متابعة القصص والحكيات حتى أن بعضهم يزجر بعضا إذا بلغ من أحدهم ما يذهب بهدوء المكان أثناء المشاهدة ولاستماع. وحين يخرج الأطفال إلى الشارع أو يذهبون إلى المدارس يقل بعضهم على بعض يتحدثون عن الناس والأشياء بما يشبه القصص، ويضاءلون عن قصة سمعها

أحدهم من أبيه أو من جدته أو من جاره ليحكىها لهم، فإذا بدأت الحكاية سدد نصت وشد الوحي وبدأ لاتباء والإصغاء (قورة، 1986؛ المصري، 1990) وفي القديم عندما كان لشاعر اسمي يعني برباطته ويقص للناس قصة "أبريد الحلال" و"الزناخي خليفة" لم تقتصر روده هذه المقامي على الكبار بل جلت إليها الصغار أيضا يتلصصون ويستمعون حتى حفظهم - من كثرة ترويحها - كثير منهم وينسبون بها في أوقات فراغهم.

وفي دور الرجولة والضحك في الإنسان وجدا القصة ذات شأن كبير في التأثير ولتهدب والتربية وبت الفضائل والأخلاق الحميدة في النفوس، ذلك أن الإنسان بطبيعته المدنية و عزوه عن الوحدة قد وجد لزاما عليه أن يفسح لحياته الاجتماعية فواحد من تفصيلاته والإحلاص يلتمسها ويهتدي بها في تعامله مع غيره، ولكن الفرد كثيرا ما يشد عضها ويصل طريقه إليها ومن هنا اصططعت القصة عديدا وما زالت تصطبغ حتى الآن لتقوم بتكوين السموم وتشيع تفصيلاته دون الحاجة إلى صريح الوعد والوعيد أو العطة المباشرة - فافضة بما تتضمن من حوادث وما تحمل من مغزى تسوق إلى قارئها أو سامعها مع التسليبه ونكامة صعبة مينة بما ينبغي أن يفعل وسجلا حافلا بأنواع السلوك القليل، والجمعيل فيها أن هذه لصحة ودمك السجل لا يقرأ ولا يسمع ولكنه يتسرب إلى الحس دون استئذان بما هما من قوة شوق ولاحاق بها تأثيرا قويا ودفا للقارئ أو السامع أن يراجع صحائف أعماله ومجالات سموه بالتأمل والتفكير والتعديل. ولا شك أن ذلك أدعى إلى لسوء والمضى من معانات المباشرة والأساليب الصريحة في دعوة المشتغلين والخارجين على قواعد العفيلة ولحق (جابر، 1991؛ قورة، 1986).

ومن أمثال ذلك كتاب "كليلة ودمنة" حيث كتبه مؤلفه "بيدها الفيلسوف الهندي أبرهمي قصصا على السة البهائم والطيور مضمنا إياها ما يقصد إليه من الحكمة البالغة وموعظة الحسن، وذلك كي يصلح من استبداد أحد ملوك الهند حيث الملوك - وخاصة القتلون الطغاة - لا يواجهون بالمواعظ. وبما لا يختلف فيه إثنان أن الأمراض الاجتماعية وذ. عولجت عن طريق لقصة كان لعلاجها المعالجة المطلوبة، في الشفاء ولا عجب إذ أن درت حول لقصة أسس الإصلاح فكانت بمثابة التنبيه إلى الخطأ ورسم سياسة الإصلاح والعلاج. والفرآن، الكريم بمنلي بالقصص الرائع من مثل قصة موسى وعيسى ويوسف عليهم السلام وقصة أهل الكهف وقصة سليمان مع بلقيس وقصة مريم وغيرها من انقصص، فإن الله الذي خلق البشر يعلم أن الأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة ويضفي عليه تأثيرا إلى استماع وتوقف والتفكير والتأمل.

فالقصة إذا قريبة إلى طبيعة الإنسان بما تكبر من انفعالاته وتجلب من اهتمامه، وهي - إذا أحسن اختياره، تربي الشخصية وتهذب الأخلاق وتفرس في النفوس لعادات الحسنة ولصفات الحميدة. والقصة تعتبر صورة صادقة للحياة وسجل تسجيلي لوقائع الحياتية وعلاقتها مع الأمر. فقد تنتزع من واقع الأفراد والجماعات وما عرض لهم من حوادث تفتح أمام السامع أو القارئ صفحة من كتاب الإنسان الذي يخلد ذاكره ويؤس هنيه بعد عائه دورنا على لألسته وهدي بطرب الأسماع، وقد تكون صورة غرافية يملكها الحيل ولكنها على أية حال تتحدث عن الحياة وتصور بعض جوانبها (البجعة، 1999، قنوة، 1986 لصري، 1990).

وإذا كان لعصاة هذه الأهمية وذلك الدور في حياة الناس فهي بلا منكر فرصة أمام للمدرس ومقدمة في المراحل الأولى من التعليم يتخذ منها حصصاً تربوية هامة معمد عليه في نجاح مراقبه تدريسية. غير أن الأمر يقتضيه أن يجيد اختيار ما يقدمه لتلاميذه من قصص بحيث تناسب وما فيها من أفكار ومعان وفضائل وحوادث ومستويات تفهمهم، وأن يجيد بعد ذلك استخدامها واستغلالها بحيث تعمل في ثنائياها المعلومات والمعارف التي يحتاجون إليها، ويحققون بها الأهداف التربوية المرغوب فيها.

وهنا يدور السؤال الآتي: ما مدى ما تسهم به القصة في المجال التربوي وما وطبقته، وفي إحدى هذه السؤالات تلخص وظائفها ومجالات النفع التربوي لها مما يلي:

لاستمتاع واستشعار اللغة عند الوصول إلى حل العقدة في القصة ولا شئت أن أمتعة بانثريه تعري بالاهتمام به وتجلب الانتباه إليه وتفتح مجالات النفع فيه مما يساعد كل المساعدة على نجاح العملية التربوية.

2- إتاحة فرصة أمام التلميذ للاستيعاب والفهم، فهو حين يحسن الاستماع ويستمتع حو طفه بحكم توجيه القصة يجيد فهم معانيها ومراميها، ويتأثر بمحتلاتها، فنتمو شخصيته ويتطور كيانه عقلا وعظما واجتماعيا بما تحمل إليه من معلومات ومعارف.

3- ترقية أسلوب لتلميذ والارتفاع بمسوى لعته، فهو يسمع من المعلم بهتمام لمتعلق ذهنه بكلمات بقصة كما يظننها والجمل التي يهوى بها كما يرتبها ويركبها. وحيث يسلم له لتعلم لتعلم لتعلم والتدريب الجيد للمهارات خصوصاً أنه سوف ينطق بها أو يكتبها عندما يطلب منه سرد القصة شفاهاً أو تحريراً مما يتيح للمدرس أن يصحح له ما ينطوي

4- شجاع حاجة متعلم في الوقوف على أسرار العالم و التعرف على بعض ما يدور فيه من مشاكل . ذلك لأن القصة إذا أحس اختيارها تنتزع حوادثها من البيئة التي يعيش فيها لتسميد، وتصور جانباً من حياة مجتمعه بما فيه من قيم وعادات وتقاليد ومشاكل، وذلك كله يعمل على اتساع الدائرة الثقافية للتلاميذ وهو ما تؤكد العملية التربوية.

5- سهولة الانتفاع بالحقائق العلمية التي تنصها القصة، لأنه يعمل السحر القصصي يقبل التلميذ على هذه الحقائق ويهتم بها ويمثلها. وحينئذ يتخف باستخدامها فيما تشتمل عليه بحياة من مواقف تطبيقية لها

6- تنمية بعض المواهب والمهارات والفضائل في التلاميذ فطبيعة القصة ترسي الحيل وتسمو به فهي تعود الشجاعة وملاقة الجماهير دون تهيب والمناشآت التي يديرها المدرس مع التلاميذ حول معانيها وحوادثها تربي فيهم مهاره التفكير السليم والاصلاق الخري التعبير، وتطيعهم على رعاية آداب الحديث كما أن المثل القويمة تبرز للتلاميذ في صورة عبة يلهم من سرد القصة فتحملهم على التعلق بها وانتهاج نهجها وتحتة فرصة أمام التلاميذ للتخريب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم بشتى أنواع التعبير من سرد وتلخيص وتثليل وتحرير وكل هذه جوانب هامة لا غنى عنها بشخص اذنعم (جابر، 1991 : الجية، 1999 : قودة، 1986 : المصري، 1998)

ميل الاطفال الى القصص

يميل لطفل إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل المعنوي مع الكبر. ولطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها، وعاداتها، ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة لشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تزول إليها القصة بكل شخصياتها. ولأن هذا ليس بقوي للقصة، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطابع البشرية. ولقصة تجعل إلى لطفل معاني وصورة جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة. ولأن شخصيات القصة عادةً متحركة ودخيلة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير حباله المتخيل إلى اكتشاف عن أسرار غير التي ألمها (جابر، 1991 : قودة، 1986 : المصري، 1998).

ولنطعن بحـ في القصة متعة وتسليه بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراق في عالم الخيال. وكذلك يجد لطفل في القصة مجالاً للمشاركة الوجدانية فيخرج مع شخصيات القصة لمرحة

ويتمزج مع اشخصيات الحزينة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها
مشاعرهم أيا كان نوعها (البجدة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

ولقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها، ولذلك فهي تعد
عاملاً تربوياً في تعليم اللغة فهي تسرد التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم
والانجازات أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت، فأكثر
لقصص لرائحة تحاطب قلوب الأطفال وتشبع عيالهم، كما أنها تخدمهم بالمعلومات
الضرورية لحل كثير من المشاكل فمن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف
وأداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الطبيعة، والحيل والمهارات المختصة في المواقف
المختلفة والتي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطار والازرق التي قد يتعرض لها

وتعد القصة كذلك عاملاً مساعداً في تكوين الشخصية، فالقصة فيها فكرة ومعنى
وحدس، وأسفوف، وتركيبات لغوية، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل ولكن هذا
معني، من جهة أخرى، أهمية الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب الأطفال في كل
مرحلة من مراحل نموهم.

ولقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، فالطفل، والكعب، سدي غرا
قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمواطنين ومن أسدوا للإنسانية غيراً، يشعر بمش
هذه لشعبيات، وتقديرها واجلالها، ويتخذ منها مثلاً يحاول أن يحاكيه ومن ثم فهو يحس
تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويحاشي أحداثها ويشارك
شخصياتها فيما تفهم به، فإنها تستميل عواطفه و تؤثر عليه بطريقة لا شعورية (جابر، 1991،
البجدة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

ومن هذا، لمنطلق استعملت القصة كمتمصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات
المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذورا القدرة ولهارة في كتابة
القصة، ومن أروع أمثلة هؤلاء عجب محفوظ، ويوسف السباعي، ويوسف إدريس وغيرهم
عن انتموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك تنصراً تعليمياً في
القصة، وأن المشاكر الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس
أقراء، فهي تخلق فيهم الحماس وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة لا يستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم
القصة عن طريق السماع. ولهذا كان واجب الأم أن تسرد على طفلها من القصص ما
يناسبه وبعد أن يدخل الطفل المدرسة يظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على

نفسه في القصة، وهنا تظهر أيضاً حاجته في الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص، وسرد القصة يعتمد على حسن الإلقاء وتنظيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات. ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال يشاهدون التماثيل، وخلاصة ما سبق أن هناك ميلاً طبيعياً لدى الأطفال نحو القصص والحكايات ويمكن استغلال ذلك في تحقيق ما يأتي من الأهداف التربوية :-

- 1- تزويد التلاميذ بالمعلومات والخفايا، وتوسيع دائرة ثقافتهم، وحرص انهم والمبادئ التربوية لسليمة فيهم
- 2- تنمية لثروة، والفضية
- 3- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها
- 4- تنمية الفكر الإبداعي الخلاق لدى من عندهم ميل واستعداد الإبداع العيني والابتكار وصياغة الأفكار وأقيم العظيمة في أساليب فكرية وقية رفيعة.
- 5- بناء شخصية تتمتع بالقدرة على التخيل واستقراء النتائج التي يمكن أن تترتب على اتخاذ قرار معين
- 6- تربية حسنة الجمالية والثقوية لدى التلاميذ بما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشئ مظاهر الجمال في الكون والطبيعة وبالتالي يكونون قادرين على تقدير حقائق الكون والطبيعة ومدعهما (جليل، 1991؛ البيه، 1999؛ قروت، 1986؛ المصري، 1990)

اختيار القصة وأهميتها في المجال التربوي

من المعروف تربوياً ونفسياً أنه كلما نزل المدرس إلى مستوى الميل والرغبة لدى التلميذ فيما يقدمه له من مادة تعليمية، كان ذلك أدعى إلى نجاحه في تحقيق أهدافها، ولهذا فأن للمدرس الذي يتعرف على ميول تلاميذه ورغباتهم في مراحل العمر المتدرجة، يسهل عليه أن يختار لهم القصة المناسبة، كما يساعد ذلك على الوصول إلى أحسن النتائج في تدريسه. ونتيجة لبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان فإن الطفل بما بين الثالثة والسابعة يتميز عموماً بما يلي.

- الميل إلى كثرة الحركة جرياً وتسلفاً للمرتفعات واستطلاعاً لمعالم البيئة التي يعيش فيها.
- الميل إلى متابعة الخيال وإن ظل مرتبطاً بالبيئة ووقائع الحياة التي يحياها
- الرعدة في سرعة التنقل من موقف إلى موقف وعدم التركيز على شيء واحد فترة طويلة

- ليس بل لتقديم لما يحبه من الأفعال ومن يحبه من الأشخاص (جابر 1999، لوردا، 1986).

وتبرز أهمية القصة في المجال التربوي في:

- 1- الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى جبل العقدة في القصة
- 2- ندسة الفرصة أمام التلاميذ للاستيعاب والفهم
- 3- ترقية أسلوب التلميذ والارتفاع بمستوى لغته.
- 4- إشاع حاجة المتعلم إلى الوقوف على أسرار العالم، والتعرف على بعض ما يدور فيه من مشكلات
- 5- مهولة الانصاع بالحقائق العملية المتضمنة في القصة
- 6- تنمية بعض مواهب التلاميذ ومهاراتهم وتوسيع آفاق الخيال لديهم
- 7- ندسة امفرصة للتلاميذ للتدريب على التعبير عن أنفسهم وتذكيرهم من سرد وتمحيص وتثليل ومناقشة

شروط اختيار القصة في المدرسة.

- 1 يجب احصار القصة التي تدور أحداثها حول حيوانات الية ونباتها وانسها
- 2 أن يمتزج فيها الخيال بالواقع.
- 3 أن تكون قصيرة قليلة الأحداث، لتسهل متابعتها.
- 4- أن تبعد عن الفزع كالعقارب والساحرات.
- 5- أن تكون وثيقة الصلة بماضر الطفل.
- 6- أن تلمس بالمواقف الأخلاقية الحميدة
- 7- أن تسمي في الطفل روح الحرة والشجاعة
- 8- أن تنمي في الطفل روح الاستكشاف والبحث العلمي والاستضاء
- 9- أن تكون فكرتها واضحة
- 10- أن تكون أحداثها وشخصياتها باطلة بالهدف المقصود منها.
- 11 أن تكون طيبة في تسلسل أحداثها بعيدة عن التكلف والمالعة.
- 12- أن تشتمل على عقدة مناسبة تتحدى تفكير التلميذ وتدعوه للاستمتاع به
- 13- أن تكون ممتها مناسبة لمستوى تفق التلميذ (جابر، 1999، البجة، 1999، لوردا، 1986، المصري، 1990، مذكور، 1984)

ومن هنا فإن القصة التي تقدم له في هذه السن تقسم بسمات معينة أهمها:

- 1- أن تدور حول ما يألّفه التلميذ من الحيوانات والطيور والنباتات ومن يألّفه من الشخصيات البشرية كأبيه وأخوته وأصدقائه، وغير ذلك من عناصر البيئة، على أن تتميز هذه العناصر بالحركة وكثرة الحوار فيما بينها سواء ما كان منها بشرياً أو غير ذلك
- 2- أن يمتزج فيها الخيال بالواقع الذي يجاهه التلميذ، فالشجرة مثلاً عنصر من عناصر الواقع الذي يحسه التلميذ ولكن كلامها وحديثها للطفل مثلاً غير مأثور أو معروف ومع ذلك فهو مقبول لديه لأنه يشبع رغبته في التحيل حينما لا يجد هذا التحيل عن حقائق بيئية لبي تحيط به

- 3- أن تكون قصيرة هائلة الأحداث حتى يستطيع متابعتها والتأثر بها دون ملل أو إجهاد

فكري أو ضغط من المدرس

- 4- أن تستمد عن كل ما شير القزع كقصص العفاريت و"أبو رجل مسلوحة" أو نحو ذلك مما يخلق لأطفال ويعقد لهم ويطلعهم على الخوف والحين في مستقبل حياتهم
- 5- أن تكون وثيقة الصلة بخاطر الطفل فلا يجره إلى ماضٍ لا يهتم به أو مستقبل لا يعرف عنه شيئاً

- 6- أن تلمس بالعصائل والمواقف الحميدة التي يراود من الطفل أن يتابعها ويستمع بها في سكون

وأما بين الثامنة والثانية عشرة فجد التلميذ لا يجد كثيراً في اهتمامه عن أساس ولأشياء حوله و ن بدأ عازفاً بعض الشيء عما لديه به خبرة ومعرفته مما لا إلى التعرف على لغزيب واعيش مع الحوادث البعيدة زماناً ومكاناً مع لغها بثوب قصاص من الإغري في في خيال ويساعده في ذلك حبه للمبالغة حين يتحدث عن نفسه و عن الناس، وتطلق خياله نحو السمو وتكبير الخواجز أمامه

وفي هذه الأوبة أيضاً تظهر عليه علامات الرغبة في السيطرة وحب العنف، كما أنه يبلغ مدى من تضحج يميز معه بين الماضي والحاضر والمستقبل

ولهذا فالقصة التي يناسبه هنا تجمع بين هذه الصفات:

* أن تكون مليئة بالمخاطر والجراة والتعرض للأخطار

« أن تصرف في مجرأ الحياة كشفاً وتنبؤاً واستطلاعاً لمضمونات الكهوف أو أعرار البحار أو معيشة الناس في نالي الأماكن

ومن سن الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة يدخل التلميذ في فترة لمرحلة فيزياد اهتمامه بنفسه وبملاقاته مع زملائه ورفاق المدرسة والبيت والشارع، وبالموسيقى التي تخلق منه رسائلاً مستقلة له، باعتباره فرداً وعضواً في مجتمعه . ومن هنا تتضح في سلوكه وتفكيره، النزعة الاجتماعية والحسية والديهية والعاطفية، وينتجه إلى اتخاذ فلسفة في الحياة، خاصة به مما يجبل له قصصاً أبطولات وما يدور حول الشؤون الاجتماعية والدينية

هذه وقد أشارت بعض البحوث إلى أن هناك بعض العوارق الطوعية بين الحسنيين في بعض مراحل النمو . فبينما بين العاشرة والثالثة يزداد اهتمام السنين بما يدور حول الرياضة والمعدات، يزداد البنات رغبة فيما يصور حياة البيت والمدرسة ويدور حول الحب والجنس . وفي سن الخامسة عشرة تظهر في البنين الرغبة فيما يتصل بالجنس ولأعمال أما البنات فيفضل ما يتسم بالفكاهة والخيال . ومن هنا فإن القصة أيا كانت القصص التي تقدم للتلاميذ فلا بد أن تراعي فيها العناصر الآتية

- 1- أن تكون فكرتها واضحة
 - 2- أن تكون أحداثها وشخصياتها ناطقة بالهدف المقصود منها.
 - 3- أن تكون طبيعية في تسلسلها بعيدة عن التكلف
 - 4- أن تشتمل على عقدة مناسبة تتحدى تفكير التلميذ وتدعوه إلى الاستمتاع بمحبها.
 - 5- أن تكون لغتها بسيطة وأسلوبها عا يفهمه التلميذ ويناسب مستوى تفكيره اللغوي.
- أن تناسب في طولها أعمار التلاميذ ومدى ما وصلوا إليه من نمو ونضج (جابر، 1991؛ قنوة، 1986؛ مذكور، 1984)

طرق تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها وأثرها في تنمية الشروة اللغوية:

قص القصة: امام التلميذ

بعد هذا لإعداد للقصة، تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة القصة للتلاميذ . وفي هذه المرحلة يجب مراعاة ما يأتي :-

1- اختيار المكان المناسب لقصص القصة وليس من الضروري أن يكون ذلك داخل حجرة الدراسة حيث الجو المغلق، وتكون التلاميذ داخل حجرة الدراسة فلا بأس من أن يكون ذلك خارج حجرة الدراسة حيث يكون التلاميذ جلوساً، أو بعضهم جالس وبعضهم واقف، حسب مقتضيات الموقف. وقد يجلس التلاميذ في صف أو على شكل نصف دائرة. المهم أن يتم اختيار الزمن المناسب والمكان المناسب والطريقة المناسبة لجلوس التلاميذ. أما موقف المدرس أمام التلاميذ فقد يبدأ واقفاً أو جالساً وقد يقوم يجلس أثناء سرد القصة حسب مقتضيات الأحوال.

2- يجب أن يجهز المدرس لفص القصة، وتكون من خلال سؤال حول الفكرة التي تدور حولها القصة، أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دوراً هاماً في هذه القصة.

3 يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا يفهم ولا هي بدعية مدرجة، وإنما يجب أن تكون واقعية، أعلى من لغة التلاميذ، سهلة الفهم ولا بأس من كتابة الكلمات الجديدة على السبورة وشرح معناها بطريقة سريعة.

4 أما بالنسبة لصوت المدرس فإنه ذو أهمية كبيرة يجب أن يكون مسموعاً بما فيه الكفاية، كما يجب أن يتنوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف. ولا يجب أن يتردد في تعلمه أصوات الحيوانات والطيور وإظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي وإظهار مشاعر المختلفة في نبرات الصوت وإشارات اليد التي تساعد الصوت في إظهار وتحسين الشخصيات والمشاعر.

5- وإذا ظهر من التلاميذ حيث أو لعب أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن حدث خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها أو في طريقة سردها أو مكان سردها.

المناقشة التي تعقب سرد القصة

بعد سرد المدرس للقصة، يجب عليه أن يستغل هذه القصة في استمالة التلاميذ بل الحديث عن استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالاً عدة منها أن يثني المدرس مجموعة من تساؤلات يجب عليها التلاميذ. وقد يكلف كل تلميذ بالحديث عن شخصية من شخصيات القصة. وقد يعقد مناقشة حول الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة. ويعقب ذلك حواراً أو مناقشة حول القيم والبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها. ويصح أن يكلف المدرس مجموعة من التلاميذ بالحديث أو تلخيص أجزاء معينة من القصة وفي كل الأحوال يجب ألا يفطع المدرس تلاميذ أثناء السرد. وقد يقوم التلاميذ بتشغيل القصة إذا سارت هم لضرورة

داخل المدرسة والتمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنمى الصوت بمقتاسب مع الدور وإذا كان التلاميذ عن تجاوز الصف الأول من مرحلة لتعليم لا ابتدائي، أي أن مهارات القراءة، وقد تمت لديهم، فإن تدريس القصة لهم قد يساهل شكلاً مختلفاً وتدرس القصة يكون ومن خلال المراحل الآتية:-

1- يكلف المدرس التلاميذ بقراءة القصة أو جزءاً منها- إذا كانت طويلة - قراءة صامتة بالمنزل، أو في الفصل إذا كان ذلك ممكناً

2- عندما يتأقن إلى المدرسة في حصة القراءة، يبدأ المدرس في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بالمفكرة العامة التي تدور حولها القصة، ويناقشهم فيها ثم يبدأ المدرس مع التلاميذ بعد ذلك في صياغة الأفكار والأدوار الرئيسية في القصة

3 يهتم لمدرس باستعراض الكلمات الصعبة التي وجدها التلاميذ ويأمنها معهم إلى أن يفهموا معناها

4 تقرأ بعد ذلك القصة قراءة جهوية صغرى مفرقة، ويغوم المدرس بتصحيح أخطاء لصق بصراحة، وتعصب القراءة للجهوية مناقشة الأفكار والمبادئ والقيم التي تحتوي عليها قصة

٦ في نهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية لاستعادة بها في حيلة التلاميذ (الهبة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مذكور، 1984).

التعبير عن القصة ممن لا يصنع القراءة والكتابة

تلخص أساليب التعبير عن القصة ممن لا يجنس القراءة والكتابة فيما يلي -

أولاً: إعادة قص القصة ومناقشتها:-

في هذا النوع من التعبير عن القصة يعيد التلاميذ قصها، ويتناشون في معيها ومعانيها، ويستفسرون عما غمض أو النيس عليهم من أحداثها ووقائعها وعلى المعلم أن يفسح صدره للتلاميذ، ولا يقبض مناقشتهم ويعمل على تنظيمهم بحيث إذا تحدث تلميذ شمع لباقون، وألا يسخر بعضهم عند إبداء الملاحظات أو وجهات النظر، وأن يمتنع عن تخطي لتحدث مباشرة، ويلتزموا الأدب وعدم المساس بزملائهم في أثناء المناقشة وغير ذلك من ضرورات الحديث الجمعي وعلى المعلم كذلك أن يستوثق من فهم التلاميذ ما سمعوه منه بوجه الأسئلة إليهم حول حوادث القصة والمعاني التي تشتمل عليها ثم يتو ذلك قام

التلاميذ بفهم انقصه بالتعاون أو الانفراد مع ملاحظة البعد عن التكرار المل وقد يكون من المناسب في المراحل الثنية من التعليم مراعاة ما يلي:

1 - عدم تركيز المناقشات والأستئلة على أشخاص بأعيهم في الفصل، لأن ذلك يهبط بنية التلاميذ، ويفقدتهم الثقة في عدالة المدرس، ويباعد بينهم وبين الاستجابة له، ويدهو إلى الانصراف عنه وعن الاستفادة مما يقول.

2- مواجهة تلميذ انذي يفهم القصة لزملائه في الفصل حتى يتعود لشجاعة ومواجهة الجماهير ويدهو زملاءه إلى الانتباه له والإصبات لحديثه مع ملاحظة تأخير لتعريفات والتدخل لتفري إلى ما بعد انتهاء التلميذ من موقفه حتى لا يفسد عليه انطلاقه في التعبير أو يتعود الفجاجة والانتقطاع عن متابعة لفكرة، أو يطليه بطابع المبل إلى مقطعة لتحدثين ومن المستحسن ألا يقلل للمدرس بجانب التشجيع في تعليقه أو معاذة أحمده.

3 - لتمثيل ليس المقصود بالتمثيل هنا المستوى الفني الرفيع الذي يقدمه الممثلون محرفون على حشة مسرح أو "شاشة" الحولة، وإنما هو نوع من التقليد المعبر عن شخصيات القصة وما ينور بها من حوار، وشيء من التعبير الحركي الطليق عن حواشها ومعانها بدافع عزم التلاميذ بهذا اللون من التعبير وهذا ينبغي على المعلم التمه إلى الحقائق التالية

أ - ستعتمد التلاميذ الملائس والأدوات المناسبة لحواش القصة وشخصياتها، يفرحهم ويشجعهم على الإحادة وحسن تعميم الشخصيات التي يقلموها

ب - اشترك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التمثل يتيح الفرصة التماس في لإجادة ومعالجة الحبل والتردد وضعف الثقة في النفس

ج - مواجهة أعضاء التمثل للفصل عند التمثل، يفري بمجدة المحاولة ويعود لشجاعة وحسن الأداء

د - شترك للمدرس في العمل التمثيلي يزيل الخوف والتردد من نفوس تلاميذه وهذا ينبغي على المدرس أن يتنزه الفرص المناسبة لتقليد بعض أصوات الحيوانات والطيور في أثناء السرد إذا استدعى الأمر ذلك

هـ - إتاحة الفرصة لتعبدية المواهب والاستعدادات التمثيلية في لتلاميذ تؤدي الأغراض التالية :-

- إيجاد الأدوار التي لا تجود إلا بنية تمثيلية ذات مستوى مرتفع نوعا ما مما يشجع الروعة في العمل التمثيلي كله فيؤثر أثره المرغوب فيه

- حدود الطلبة إلى الهدوء والبعد عن العبث حين يرى ما يشيع حاجته ويستند وقته في المتابعة التي تفري بالتقليد وتحبب في الاقتداء
- انتفاع التلاميذ ذوي المواهب المتوسطة والطبيعية حين تضرب لهم الأمثلة الحرة من بعض زملائهم . فخير ما يتأثره التلميذ هو عمل زميله التلميذ
- تشجيع الحجول من التلاميذ كي يشترك مع الجماعة ويبعد عن الحجل.
- تعاون المدرس والتلاميذ في وضع الحوار وتنظيمه وحفظه وتوزيع الأدوار قبل بدء التمثيل يساعد مساعدة فعالة على الأداء التمثيلي الموفق
- رسم والأشغال اليدوية: التلاميذ يميلون إلى الرسم والشغال اليدوية وبخاصة الصغار منهم. وهم في رسمهم وأشغالهم اليدوية يعبرون عن الحوادث التي يشاهدونها أو الأفكار التي تجول في خواطرهم وإذا فسحناهم القصة التي نعرضهم قد يميل بهم إلى التعبير عنها بالرسم أو بالأشغال ومن أهم ما يساعد على نجاح فيه ما يأتي
- توفير الخامات والأدوات اللازمة
- عدم فرض الأدوار على التلاميذ، بل مراعاة انطلاقهم الحر في التعبير بما يروونه ويتكروته طبقاً لمشاعرهم الخاصة .
- مؤالة تشجيع والبعد عن تقييد المعلم طلباً للمستوى العنلي من لعبة في ياد
- نهاية الوقت والمكان المناسبين لهذا العمل
- العمل على إشاعة روح التعاون والعمل الجماعي المنظم في محيط للتلاميذ.

ثانياً: التعبير الشفوي عن القصص المصورة:

- يشغل التعبير الشفوي عن القصص المصورة بالنسبة لمن لا يجسن القراءة والكتابة من التلاميذ صورا متعددة منها:-
- 1- أن يُعد لمعلم عددا من القصص بحيث يكفي أطفال المجموعة، ثم يعطي لكل تلميذ نسخة منها ويترك له فرصة الاطلاع عليها وملاحظتها ملاحظة دقيقة . ويمدله بطسب إليه أن يحاول الربط بينها في قصة سلسلة بأسلوبه الخاص.

2- أن يعطي المدرس كل تلميذ في مجموعته نسخة من القصة المصورة على السط السابق، ثم يقوم هو بسرد القصة التي تربط بين المناظر التي بأيديهم وهم يتابعونه متنقلين بينها محاولين الربط بين ما يسمعون وما يشاهدون على أن ينتهزم المدرس إلى هذا قبل أن ينقص القصة عليهم، ثم يطلب إليهم في النهاية عما كانت في القصة شذوها ومن لأمثله على ذلك:

- أن يترك المدرس للتلاميذ فرصة مشاهدة إحدى الصور في مكتبته، المدرسية أو في الفصل أو في أي مكان آخر وبعد فترة مناسبة من الملاحظة والتأمل يطلب إليهم أن يعبروا عنها وينسجوا حولها قصة خيالية معبرين بها عما يحول في خواطرهم من أفكار وما تخفيه ذوات أنفسهم من معان ومشاعر

أو يقوم بعرض القصة قطعة قطعة شريطية بواسطة آلة العرض، الخاصة بحيث تمثل صورها المتتابعة قصة متصلة وقد يكرر العرض إذا احتاج الأمر إلى ذلك ثم يطلب من تلاميذه التعبير الشفوي عما رأوا في قصة متصلة

- لتمثيل الصامت: بعد التمثيل الصامت من الميادين التعبيرية التي يحسن استعمال قصة فيها هو نوع من التعبير الحركي يقوم على تصوير القصة بحوادثها وأفكارها تصويراً حركياً وهذا اللون من التعبير مفيد للتلميذ من الناحية

1 يعود على حسن استخدام الإشارة والحركات البدوية تمثيلاً للمعنى عند لقراءة وغيرها

2. يساعده على حسن الربط بين النشاط الفكري والنشاط العملي

3. يدرجه على قوة الملاحظة.

4. يعمل على سلامة جسمه من حيث هو نوع من التدرجات البدنية (جاير، 1991)

لبيك، 1999؛ قرزق، 1986؛ المصري، 1998؛ مذكور، 1984).

ثامناً: التعبير الشفوي عن القصص الصوتية:

يقوم المدرس إذا أمكنه الظروف والإمكانات طبعاً بتسجيل بعض الأصوات على شريط من شريط التسجيل بحيث تحكي هذه الأصوات بترتيبها وتسلسلها ما شبه قصة قصيرة من واقع التلاميذ وما يشاهدونه بين أهلهم وذويهم، ثم يسمعون إليها فيقوموا

بالتعبير عنها في لغة شفوية بسيطة . فمثلا يسجل خارج الفصل الأصوات لأتية على التوالي

- 1- صوت الراعي يهش على فئته بعصاه ويزجرها بالفاظه .
 - 2- صوت حمل تأخر عن القطيع فجربى ها وهناك وملا الجو بمأمانه.
 - 3- صوت هواء الذئب وكأنه يقترب من الحمل.
 - 4- صوت انفصافه وهجومه على الحمل، ثم جريه به بعيدا وسط الحفول
 - 5- صوت ذئب يأكل الحمل، وصوت الحمل يخفت بالتدرج حتى يتلاشى.
- وفي لحظة يبعد على أسماعهم هذه الأصوات، ويطلب إليهم التعبير عنها شعوبا فيما يشه العصة

لتعبير عن القصة ممن يحسن القراءة والكتابة

لا تختلف طبيعة التلميذ القارئ الكاتب عن زميله الذي لا يحسن القراءة والكتابة في أنه يميل منه إلى التعبير عن القصة التي يسمعا بنفس الأساليب التعبيرية التي سبق ذكرها ومن ثم يمكن القول عموما بأن التعبير عن القصة بإعادة قصتها والمتناقلة حوها أو بالتشوير أو بالرسم والأشكال اليدوية أو التعبير الشفوي عن القصص للصورة أو الصوتية أو التمثيل الصامت، كل ذلك يمكن اتباعه هنا بالنسبة لمن يحسن القراءة والكتابة من التلاميذ مع مراعاة أن يرتفع مستوى التعبير بها عما ينتظر أن يكون عليه مع الذين لا يحسنون القراءة والكتابة بالإضافة إلى هذه الألوان التعبيرية هناك أنواع أخرى تختص بمن يحسن القراءة والكتابة ونسبه لأنها مبنية على ما لديه من مهارات الكتابة والقراءة، فهو كثيرا ما يجب أن يسجل حوادث القصة التي يسمعا كتابة، أو يستمتع هو بإعادة قراءتها لنفسه كلما سمح له الجو ومساعدته الظروف، أو بقراءته لزملائه إذا سئحت له الفرصة، ومستحدث ليد يلي من تلك الأساليب التعبيرية الخاصة عن القصة، على أن يراعى في الاعتبار أنها لا تقوم وحدها والم تسبق دائما ببعض التلميحات الشفهية وتصح غالبا ببعض التلميحات الأخرى التي نلحظنا عنها سابقا كالتمثيل أو الرسم أو نحو ذلك . ويمكن وضع هذه الأساليب الخاصة في مجموعتين: مجموعة لأولى هي مجموعة التعبير عن القصة بالكتابة، والمجموعة الثانية هي مجموعة التعبير عنها بالقراءة . وفيما يلي توضيح لكل منهما (قرون 1984 : مذكور، 1984).

التعبير عن القصة بالكتابة

يتخذ التعبير عن القصة بالكتابة صورة جزئية وأخرى كلية ولكل من الصورتين مواقف تدسبها. ويرجع تقدير هذا التناسب إلى المعلم، لأنه أعلم بما يكتف لموقف تعليمي من ظروفه، ويتخذ الصورة الجزئية كثيراً من المظاهر منها -

- بعد التعبير الشفوي المناسب يطلب المعلم من أحد تلاميذه ليكتب على السبورة سؤالاً يتعلق بمادة من حوادث القصة أو بمعنى من معانيها، وقل أن يرجع إلى مقعده، يشار بنفسه تلميذاً، آخر من زملائه ليحيط سؤاله كتابةً أيضاً على السبورة تحت السؤال، والمدرس مع هذا ودائماً موجه ومرشد ومصحح لما عساه يقع من أخطاء معتربة أو ملائية أو محروبة أو غير ذلك بالطريقة التي عليها الموقف ويراهم بحدة فيه

يختار المعلم حصص الجمل التي تعمل معنى من المعاني التي يرغب في تعلق تلاميذه بها وثبوتها في أذهانهم، ليكتبها بنفسه على السبورة ويقرأها لهم مصححاً ما قد يقعون به من أخطاء. وبعد الإجابة للقراءة يتركهم يكتبونها في كراساتهم تفلاً من السبورة أو يملأ عليهم بعد محوها

بعد سعي الشفوي المناسب عن القصة يطلب المعلم من تلاميذه أن يسجل كل منهم في كرسى بأسلوبه الخاص مشهداً من مشاهد ما يعنيه هو لهم. ويؤدي هذا العمل إلى الفصل إن سمح الوقت والظرف أو في المنزل كلما كان ذلك مفصلاً

بعد التعبير الشفوي عن القصة يقسمها للمدرس أجزاء مستقلة، كل قسم غني عن الآخر بمشاهد وأفكاره. ثم يوزعها على التلاميذ ليبر كل منهم بأسلوبه الكتابي الخاص عين جزء الذي وقع من تعب. وبعد كتابتهم إياها يستقرتهم ما كتبوا في حصة أخرى. ويقوم التلاميذ بأداء الأعمال الكتابية في الفصل أو البيت تبعاً للظروف شريطة بالموقف التعليمي

- بعد التعبير الشفوي عن القصة يدع المعلم تلاميذه يختارون بعض ما يعجبهم فيها من المشاهد والمواقف ليصروا عليها كتابةً في كراساتهم في الفصل أو في البيت تبعاً للظروف. ثم يناقشهم فيما اختاروا ولما كتبوا بعد قراءته أمامه.

- يطلب المدرس - بعد التعبير الشفوي عن القصة أن يكتب التلاميذ في كراساتهم ما يعبرون به عن المعاني الرئيسة في القصة التي سمعوها أو من التصرفات والحلقات السوية أو الشادة التي ظهرت لهم فيها، أو أن يكتبوا عبارة من عندهم تشير إلى امتداد القصة وصارة أخرى تشير إلى نهايتها

- يسرد المعلم القصة بدون عنوان. وبعد مناقشتها شفويا يطلب إلى كل منهم اختيار عنوان مناسب لما يكتبه في ورقة أمامه تمهيدا لقراءته ومناقشة أسباب اختياره وما يربطه بالقصة من علاقة. وفي أثناء المناقشة لا يصر المدرس على عنوان معين، بل يتقبل من التلاميذ المقترحاتهم ويستحسن منها ما يراه حسنا ويعدل ما يحتاج إلى تعديل.

أما الصورة الكلية فلها مظاهر أخرى منها:-

- 1- يطلب المدرس من تلاميذه أسئلة تفصيلية مرتبة حسب حوادث القصة بحيث تلتهم الإجابات عنها قصة كاملة، ويحسن أن يكون ذلك بعد التعبير الشفوي المناسب، ثم يطلب إليهم أن يحيروا عن هذه الأسئلة مرتبة في دفاترهم.
- 2- بعد أن يعبر التلاميذ عن القصة شعرا شفويا بألوان مختلفة يترك لهم امدرس حرية نصير انكليبي في دفاترهم للقصة الكاملة دون أن يقيدهم بأسئلة معينة أو ترتيب خاص، على أن يستعينوا بما يتذكرونه من الألفاظ والعبارات التي سمعوها منه، ثم يعود إلى كتاباتهم مرة أخرى بالقراءة والمناقشة.
- 3 يكتب المدرس حوادث القصة غير مرتبة على السبورة ثم يطلب من التلاميذ إعادة كتابتها في كراساتهم مرتبة حسب ما استمعوا إليه عند السرد وبعد الانتهاء من الكتابة يقرئهم ما كتبوه ومناقشهم فيه (جليل، 1991؛ قروت، 1990؛ مذكور، 1984).

التعبير الكتابي عن القصص المصورة والصوتية.

يتحد هذا اللون من التعبير نفس الأسلوب الذي يبنه في الحديث عن التعبير الشفوي من قصص المصورة والصوتية، على أن يستبدل بالتعبير الشفوي من التلاميذ هذا التعبير لتحريري منهم هنا.

التعبير عن القصة بالقراءة.

إذا أجاد المعلم اختيار القصة وأحسن قصها وإفادها عن التلاميذ فإنه قد يشوقهم إلى التعرف على مصدر قرائي لها كي يمدوا قراءتها لأنفسهم أو لأبنائهم أو لزملائهم في وقت الفراغ، وذلك بهدف زيادة الثقة بها أو محاولة إشعار الآخرين بهذه الثقة أو تثبيت معانيها ومغزاها في الذاكرة وهذا الظاهرة تحدث مع جودة التلميذ القراءة، ومن ثم تبدأ في الظهور عندما يصر تلميذ إلى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (جليل، 1991؛ البجة، 1999؛ لوردة، 1986؛ اصري، 1990؛ مذكور، 1984) وعند التدريب على القراءة يوجه عنايته إلى ما يأتي -

- 1- نطق الكلمات نطقاً سليماً من حيث اللغة و إخراج الحروف من مخرجها، ومن حيث التزام القواعد النحوية دون التعرض لشرحها
- 2- تثليل المعنى عند القراءة.
- 3- توزيع القراءة على أكبر عدد ممكن من العمل (قورة، 1986).

الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات

الأناشيد والمحفوظات

تعريف لنشيد: هو قطعة شعرية سهلة في أسلوبها تصلح لتؤدي أداء جماعياً وغالباً تهدف إلى عرس هدف اتعمالي له علاقة بحياة التلميذ.

أهداف تدريس الأناشيد:

- 1- ترويد الطلاب وخاصة المرحلة الابتدائية مجموعة من المقررات النغوية التي تساعدهم في دروس التعبير.
- 2- تجدد لأناشيد نشاط الطالب وتبعد عن الملل من الدروس.
- 3- تدرب التلاميذ على حسن الاستماع وجودة التطق لصح بعض العيوب في لغتهم
- 4- تعويد التلاميذ على تقوق الجمال في النغم الموسيقي
- 5- يستفيد المعلم والطالب من درس النشيد لغرس الاتجاهات الإيجابية نحو قسم الحبر و جمال والحق
- 6- تساعد دروس النشيد على حل مشكلة التحصيل الزائد عند بعض التلاميذ

الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات

- 1- بشرط في الأنشيد أن تكون شعراً بينما المحفوظات قد تكون شعراً أو نثراً
- 2- نوع نظم لأناشيد على محور الشعر العمودي. بينما المحفوظات يمكن أن تكون نثراً حراً
- 3- تختلف، لأناشيد على المحفوظات من حيث الموضوع والغرض إذ يقتصر على لنواحي
- 4- العاطفية ولأخلاقية بينما المحفوظات يمكن أن تشمل كافة الأغراض مماثية، النغوية مثل حفظ ألعية ابن مالك

- 5- تختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء فالأناشيد غالباً جماعية يؤديها، لصف بمجموعة أو ينقسم المعلم الصف إلى مجموعات لتتشد مجموعة بينما يستمع الباقيون. أما في المحفوظات فالأداء فردي دوماً.
- 6- يشترك في الأناشيد أن تلحن ولو بأدوات موسيقية بسيطة، بينما لا يسمح بالغناء أو الموسيقى في درس المحفوظات.

وهناك فروق بين الأناشيد وقطع المحفوظات، ومن أهم هذه الفروق:

- 1- يشترط في الأناشيد أن تكون قطعاً شعرية منظومة على شكل مخصوص، بينما قد تكون قطعة المحفوظات شعراً أو نثراً.
 - 2- قد تترع أشكال نظم الأناشيد فتتظم على أوزان وبحور مختلفة عن أوزان المحفوظات، حتى ولو كانت قطع المحفوظات منظومة على أوزان وتفاعيل الشعر الحديث.
 - 3- وكذلك تختلف الأناشيد عن المحفوظات من حيث الموضوعات والأعرص إذ تقتصر مضامين الأناشيد على النواحي المأثوية والأخلاقية، في حين تتسع دائره مضامين قطع المحفوظات لتشمل بالإضافة إلى النواحي الانفعالية والأخلاقية مضامين فلسفية وعقيدية عريضة، فتتعدد بتعدد الموضوعات في المحفوظات الأغراض والعاليات اللغوية وغيرها.
 - 4- وتختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء، فعلى حين تؤدي الأناشيد - غالباً أداء جماعياً أو شبه جماعياً، تؤدي المحفوظات دائماً أداء فردياً.
- وفي حين، يشترك أن تقدم الأناشيد ملحنة وموقعة وفق نظم موسيقي معين، فإن قطع المجموعات لا يشترك فيها مثل هذا الشرط، ولو أن بعض قطع المحفوظات الشعرية يمكن أن تقدم بهذه الطريقة أيضاً، ولكن مثل هذا الأمر ليس متبعاً في المستوى المدرسي (جابر، 1991، البجة، 1999، قورة، 1986، المصري، 1996).

ما يراعى في اختيار الأناشيد:

- 1- أن تكون ملائمة للمستوى العقلي واللغوي للطفل.
- 2- يجب أن تذكر التلاميذ بالمناصب الدينية أو الاجتماعية.
- 3- أن تشبع ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصوصاً في ألعابهم ورحلاتهم.
- 4- أن تنمي في التلاميذ احترام الآخرين.
- 5- أن تترع في أشكالها ومضامينها حتى لا يمل منها التلميذ.

- 6- أن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للتلاميذ ولقدراتهم العقلية، وأن تندرج في مضمونها وشكلها وفق خصائص المراحل النمائية لهم.
- 7- أن تذكر التلاميذ بمسألة دينية أو قومية أو اجتماعية معينة.
- 8- أن تشجع ميول وحاجات التلاميذ الحياتية المتعلقة بالمهيم ولقاءاتهم، ورحلاتهم.
- 9- أن تسمي في التلاميذ عادة احترام الآخرين: كالأبناء، والمعلمين، وأصحاب المهن المختلفة في المجتمع.
10. تتنوع في أشكال مضامينها وطرائق أدائها، لتعالج الموضوعات الأخلاقية، لتتبع للتلاميذ هذا سماع الألمان المختلفة، فلا تقتصر على لون واحد في المضمون والأداء (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ فروت، 1986؛ المصري، 1990).

نواع الأناشيد

- تتنوع أشكال الأناشيد بتنوع الأهداف التي يراد تحقيقها منها، وأهم أنواع الأناشيد هي
- 1- لأناشيد الدينية : وهي التي تهدف إلى تنمية العاطفة الدينية لدى التلاميذ بما تتضمنه من دلائل على قدرة الخالق وعظمته، وشكره على ما أحاطنا من نعم لا نستطيع حصرها وما تحتويه من سيرة أنبياء الله الكرام وما تقدموه لأبناء قومهم من خير وهدى، وما تشيعه من الأمان بالله وكتبه وملائكته واليوم الآخر.
 - 2- الأناشيد الوطنية : وهذا النوع يقصد منه التثني بأعجاد الوطن وبالرموز البشرية التي قدمت بوطها أعمالاً تعتبر حادثة على مر العصور وذلك ليس من أجل التثني بهذه الأعدال بحسب، بل من أجل حث أبناء الوطن على اقتضاء أثر هذه الرموز البشرية ولسير على الطريق الذي اختطته.
 - 3- الأناشيد الاجتماعية: ويقصد بها تلك الأناشيد التي تروجه سلوك المتعلمين إلى التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه بهدف تنمية روح الاحترام والتقدير بين أفراد المجتمع، وتقبل آراء الآخرين، وتقدير أعمالهم مهما كانت بسيطتها، وإشاعة روح لود ولعاطف والتعاون بينهم.
 - 4- الأناشيد المطفية : وتهدف هذه الأناشيد إلى إثارة العواطف الشريفة في نفوس المتعلمين من مثل حب الأب والأم وتقديرهما وحب الأخوة والأخوات في لسة، كم ونهدف إلى حب الناس وجمال الطبيعة الطبيعية والبشرية.

- 5- الأناشيد الترفيحية : وهي الأناشيد التي تدخل اليهجة والسرور والمرح إلى نفوس المتعلمين لتزيل عنهم الحزن ولهذا النوع من الأناشيد يحقق متعة للمتعلمين- صغارهم وكبارهم- بما تتضمنه من مرح هادف، وبما قد يرافقها من انفعالات أو حركات أثناء الأداء.
- 6- الأناشيد التعليمية : وهي لا تخرج في معناها وأهدافها عن الأنوع السابقة من أناشيد، وإن كانت تهدف بشكل رئيسي إلى تعليم الصغار بعض المبادئ أو الحقائق الأخلاقية أو المتعلقة بالمواد الدراسية، هذا ويتبين أن يراعى في هذا النوع من الأناشيد السهولة والبساطة والبعد عن الأمور الشكلية المعقدة (البجة، 1999؛ المصري، 1990).

طرق تدريس الأناشيد:

ويعتمد تدريس الأناشيد في هذين الصغين على السماح والتعاكس، لعدم قدرة التلاميذ على إتقان القراءة وسير المعلم وفق الخطوات التالية:

- 1- التمهيد لموضوع الأناشيد بطريقة ملائمة
 - 2- يوقع المعلم بطريقة الصوت لحن النشيد، بمساعدة القسم أو يستعين بأحد موسيقية، أو بشرط مسجل عليه اللحن. ويضع ذلك عدة مرات.
 - 3 يشد المعلم لأشودة مرة أو أكثر ملحمة كي يسمعها التلاميذ ويقلدوها
 - 4- يقسم الصف إلى عدة مجموعات، ويتبنى النشيد وتردد المجموعات من بعده واحدة بأخرى
 - 5 يستعين بمن حفظ النشيد من التلاميذ ليقرأوا زملاءهم على أذنه
- يقرب معى النشيد إلى فهمان التلاميذ بصورة إجمالية (البجة، 1999؛ 1986؛ المصري، 1990)

طرق تساعد الطلاب على الحفظ:

أ- الطريقة الكلية :

ويراد بها حفظ الطلاب القطعة كاملة، دون تجزئة، مستعيناً على ذلك بالشكر ر، وهذه الطريقة تناسب طلاب الصفوف الأولى، وتتوافق مع الأناشيد القصيرة السهلة .

ب- الطريقة الجزئية :

ويقصد بها تجزئة القطعة إلى أبيات ذ أو تقسيمها إلى مجموعات من أبيات، بحيث تكون كل مجموعة وحدة معنوية، ثم يقوم الطلاب بتريد كل وحدة حتى يحفظوها، ثم ينتقلون إلى الوحدة التي بعدها، وهكذا

ج- المزاوجة بين الطريقتين-

يتناول المعلم في هذه الطريقة القطعة كاملة في البداية، ويقوم بتكرارها حتى يتسنى للطلاب حفظ ما يستطيعون من أبياتها، ثم يعيد المعلم بعد ذلك إلى تقسيمها وحدات معنوية مركزة على أبيات التي لم يحفظها طلابه خلال القراءة الكاملة، حتى يحفظوها، ثم ينتقل إلى الوحدة الثانية، وهكذا (البجة، 1999، المصري، 1990).

د- طريقة المحو التدريجي،

وفيها يكتب المعلم القطعة على لوح إشاري، ثم يقوم بمناقشتهم في معانيها، ويعيدها بعدد إلى عمر بعض الكلمات من الأبيات، ويطلب من الطلاب استذكارها، وهكذا حتى يحفظوها

أسس اختيار المحفوظات:

يراعى في اختيار المحفوظات ما يراعى في اختيار الأنشطة اللغوية الأخرى. ومن هذه الأمور

- 1- أن تكون ملائمة لمستوى إدراك التلاميذ، ومستوى لغتهم، فتتدرج على شكل منطقي برعي هذين المستويين في طولها وقصرها
- 2- أن تتوع في أشكالها -نثراً وشعراً- وفي موضوعاتها وفقاً لبيول ورغبات المتعلمين من جهة المروقي الفردية بينهم .
- 3- أن تتضمن معانيها وصورها ما يثير خيال المتعلم ويحركه، وأن تبعث على مجرد عرض الحقائق، والوعظ والإرشاد المباشرين
- 4- أن تكون ملائمة لمستوى الطلاب العقلي واللغوي.
- 5- أن تنوع بين شعر ونثر.
- 6- أن تشمل صوراً خيالية تنفي خيال الطالب (البجة، 1999، المصري، 1990).

طرق تدريس المحفوظات :

يستحسن أن يتضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول والثاني لمذاهب الصنفين عدداً محدداً من قطع المحفوظات السهلة والجميلة، هذا ولا يختلف السير في تدريس المحفوظات في مذهب لصفين عن السير في تدريس الأناشيد، باستثناء طريقة إلغاء المحفوظات التي نلصق

بشكل فردي إن تدرس المحفوظات عادة لطلبة الصف الثالث الأساسي فما فوق، ويمكن أن يتبع المعلم ما يأتي:

- 1- المقدمة: وفيها يقوم المعلم بإعطاء نبذة قصيرة حول مضمون القطعة، ومناسبتها بأسلوب شائق يثير دافعة التلاميذ للتعرف إلى النص المراد حفظه.
 - 2- قراءة المعلم: يقوم المعلم بقراءة القطعة قراءة معبرة سواء كانت القطعة مكتوبة على لوحة خاصة، أو من كتاب، أو من خلال أوراق مصورة.
 - 3- بعد تكرار قراءتها من قبل المعلم: يطلب من بعض طلابه قراءتها، بحيث لا يكلف لذكر قراءتها كاملة، بل يوزع أجزائها على عدة طلاب.
 - 4- تناول المعلم القطعة بالشرح مبسّطاً، مظهراً مواطن الجمال في كل بيت، مبرزاً المعاني، وما تتضمن هذه الآيات من معان وطنية، وقومية، ودينية.
 - 5 يناقش المعلم تلاميذه في الأفكار العامة التي تتضمنها القطعة ويبرز عناصرها، بمشاركة التلاميذ ومعاونتهم.
 - 6 طرح أسئلة تغطي جوانب القطعة كلها بما فيها المفردات، والمعاني الجارية، ولأنه
- المرحلة (البجة، 1999: الفري، 1998).

هي الصف الثالث الابتدائي

تختلف طريقة تدريس المحفوظات في نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا (الثالث) عهد في بداية هذه المرحلة، وكذلك في المرحلة العليا، حيث يسر المعلم في تدريسها في نصف لثالث وفق الخطوات التالية

- 1- التمهيد
- 2- قراءة المعلم لقطعة المحفوظات من الكتاب، أو من اللوح، أو من لوحة كتب عليها وتحتل معناها أثناء القراءة.
- 3- قراءة ثانية للقطعة من المعلم
- 4- تدريب التلاميذ على قراءتها، وقد لجأ إلى ما لجأنا إليه في تدريس الأناشيد في لصفين الأول والثاني، وهو تقسيم الصف إلى مجموعات، ترده كل مجموعة من وراء المعلم قراءة القطعة أو قراءة جزء منها.
- 5- وكذلك يمكن كما فعلنا في تعليم الأناشيد في الأول والثاني -أن نفيد من التلاميذ، لأقرباء في تعليم زملائهم ومساعدتهم.

6- شرح المعنى الكلي للقطعة، دون الخوض في جزئياتها.

7- شرح المفردات شرحاً واضحاً.

8- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الصف.

وبالمرحلة الابتدائية التعليل لتفسير بلا تعليم المحفوظات حسب الخطوات التالية:

1- نهضة التلاميذ للقطعة

2- قراءة المعلم للقطعة مع مراعاة تمثيل المعنى.

3- قراءة التلاميذ للقطعة مقلدين قراءة المعلم.

4- شرح المفردات والمعاني الجزئية في القطعة، وذلك بتقسيم القطعة إلى أجزاء يشمل كل منها فكرة أو معنى محدداً

5- تلخيص القطعة.

6- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الحصة.

وبالمرحلة التالية يسير المعلم كما يلي:

1 ربط لقطعة بحياة صاحبها، إن كان ثمة مجال للربط، وتعريف الطلبة على أهم خصائص لعصر الذي عاش فيه

2 قراءة التلاميذ أو المعلم قراءة نموذجية صحيحة.

3- شرح المعاني والمفردات، ومحاولة تفوق النص والحكم عليه بعد فهمه.

4- تلخيص أفكار القطعة كتابة.

5- مقارنة بين معانيه وأسلوب أدائه وبين معاني وأسلوب غيره من النصوص

6- تكليف الطلبة بالبحث عن حياة الأديب وعصره وآثاره في مراجع يحدد لهم المعلم (الرجع: 1999، المصري، 1998).

يرس تطبيقاً في المحفوظات

شوقي أب لأبنائه

للشاعر السوري: عمر بهاء الدين الأميري

أين الضجيج العذب والشفق؟ أين التدارس شبه اللعب؟

أين لطمولة فسي توقدها؟
 أين لشاكس دون ما عرض؟
 أين النيساكي والتضساحك في
 أين الشايق في مجاورتي
 يتزاحون على مجالسي
 يتوجهون بسوق مطرتهم
 فتبدهم باباً إذا برحوا
 ومتافهم باباً إذا ابتعدوا
 ذهبوا أجل ذهبوا ومكنتهم
 ذي أرمهم أينما التفتت
 وأحس في خلدي تلاعبهم
 ويريق أعينهم إذا نطقوا
 في كل ركن منهم أنسر
 في المحر فيه بعض ما أكلوا
 في لسطر من ففاحة قضموا
 أنسي أراهم حيثما التفتت
 أين الدمي في الأرض والكتب؟
 أين النساكي ما له سب؟
 وقت معاً والحزن والطرب؟
 شغفاً إذا أكلوا وإن شربوا؟
 والقرب مني حيثما انقلبوا؟
 محوري إذا رموا وإن وغرو؟
 ووعدهم بأشياء إذ غضوا
 ونحيبهم باباً إذ افترو
 في القلب شطوا وما قربوا
 نفسي وقد سكوا وقد ثرو
 في الدار ليس يصيبهم نصب
 ودموع حركتهم إذا عبوا
 ويكل زاوية فمهم محب
 في عاية الخلو الذي سبوا
 في فضلة الماء الذي سكوا
 عيني كاسراب القطا سربوا

الإجراءات التعليمية التعليمية..

أولاً: مقدمة : ذكر مناسبة القصيدة عاد أولاد الشاعر إلى البيت بعد أن قفوا مع ولديهم
 أياماً حلة في المصيف، وبعد عودتهم بقي ليومهم وحده، فذكر إليهم كان أولاده حوله
 يملئون لحو حياة ولما، وفقاً لهذه القضية.
 ثانياً: قراءة المعلم للقصيدة نموذجية.

ثالثاً: قراءة العذوب للقصة قراءة جهرية معبرة.
رابعاً: شرح القصيدة.

1- يقسم المعلم القصيدة إلى ثلاثة أقسام -

يتكون كل قسم من أبيات تشكل معنى محدداً مع العلم أن القصيدة تكون معنى متكامل، ولكن الغرض من هذا التقسيم هو غرض شكلي يساعد على تسهيل الشرح ليس غير - وهذه الأقسام هي:-

أ- الأبيات 1- 5

ب- البيات 6- 9

ج- البيات 10- 17

2 شرح القسم الأول:

بمرا أحد التلاميذ الأبيات الخمسة الأولى، وتناقش على النحو التالي .

عم يسأل الشاعر في هذه الأبيات؟

كيف يكون لصحيح (الصوت المرتفع) عذبا؟ (حلوا)؟

هل كان كل واحد من الأولاد يلوس وحده؟ أم أنهم كانوا يقرعون قراءة جماعية؟ كيف عرفت؟

هل كان اندرس الدراسة المشتركة جيداً طتماً، أم أنه كان مسترح به أو يحنط به (يشويه) شيء آخر؟ ما هو؟

- في البيت الثاني كلمتان تدل على أنه كان بين أولاد الشاعر أطفال، اذكرهما؟

- لتساكن كلمة تعني المشاركة في الخلاف فماذا تعني كلمة التناكي؟

- ما الفرق بين التناكي، والشكوى، وبين التباكي والبكاء، والتضاحك ونضح؟

- لماذا يختلف لأخوة مع بعضهم؟ هل يكونون جادين في ذلك

- لماذا يتسابق لأولاد وبخاصة الأطفال للجلوس بجوار أبيهم أو أمهم؟

لتلخيص الأبيات:-

تتفق شاعر في هذه الأبيات إلى أبياته فأخذ يسأل عن غياب الصبية لشي كانوا يحنونها وعن أصواتهم العالية غير الجادة- أحياناً في الدراسة وعن غياب لأطفال لصعد

الذين كانوا يلقون أعمامهم على أرض البيت، وعن غياب تلك الأصوات التي ترتفع بين أبنائه تنذر بخلاف طارئ لا يلبث أن يفضي، وعن الأصوات التي تحمل الشكوى المتبادلة وتطاهر بالبكاء، والضحك، وعن تزاجهم فيحصلوا على مكان قريب من الأب يجلسون فيه.

3- شرح القسم الثاني:

اقرأ طلب هذا القسم وناقش كما يلي: -

- سألنا في القسم الأول، لماذا يشابه الأولاد وبخاصة الصغار منهم للجنوس بمسور الأب أو الأم ما الذي يسيبه مثل هذا الأمر للوالدين؟

- يقول لشاعر أن أولاده يتوجهون إليه بسوق فطرتهم أي فطرتهم - طبعهم - نحوه.

- ويقول للامتحان رغبة، ويرهب الأولاد من الامتحان.

ونقول رعب التلميذ في دراسة القصيدة، وله رغبة في دواستها، (رغبة) تعني عكس (رغبة)، فما معنى كل منهما؟

- متى يتوجه الأولاد نحو أبيهم؟ لماذا؟

ما لدي بسلا على أن كلمة وعيد تعني التهديد في البيت الثامن؟

- يقول يهتف الإنسان وينادي ليسمه شخص بعيد . ويناجي الولد أباه حينما يحده كلام لطيف عن قرب، ما الفرق بين اغتاف والمناجاة؟

تلخيص:

تذكر لشاعر أن أولاده كانوا يصرون على الجلوس بقربه، وانهم يتوجهون إليه بسبب طبعهم - غريزتهم - في حالي النصر والمزجة، وانهم يذكرون اسم أبيهم في حالة طبعهم وفرحهم، ويذكرون اسمه في حالة غضبهم مستجيبين به، وكذلك يذكرون اسمه في بعده عنهم وقربه منهم.

4- قراءة القسم الثالث وشرحه:

في هذا القسم ما زال الشاعر يتذكر أحوال وأحوال أبنائه السني وردت في القسمين السابقين، ويعلم أنه رغم غيابهم عن عينيه فهم يسكون قلبه، أن شغلوا أو إن قررو كلمة (شغل) تعني عكس كلمة (اقرب أو قرب)

- الكلمات (سكن، سكنا، سكوتنا) تعني سكنت، سكنتوا، سكوتنا، والكلمات (وسب، وشوا، وانا) تعني الحركة عكس الكلمات السابقة أي قفزوا.

- الأب يرى أبناءه رغم بعدهم عنه بقلبه في حالتي هذونهم وحركتهم
- لقد أن الشاعر يرى أبناءه بواسطة نفسه (قلبه) كيف يحس الشاعر بتلاعب أولاده وهم ليسوا عنده؟
- نقول : أحسن في خلدي: أي أحسن في قلبي
- (لتصب) تعني عكس (الراحة) . عما معناها؟
- ماذا يحس الشاعر أيضاً في البيت الثالث عشر، وعن أي طريق يرى بيت أحبهم - فرحتهم - في حالة انتصارهم، ويكاثهم إذا غلبهم الآخرون؟
- في البيت الرابع عشر يقول الشاعر إن في كل زاوية من البيت آثار من آثارهم أفعالهم، كنهم، وبقية من أصوات ضحيجهم، فهل يقصد بالبيت ينهم الأصلي أم لمصيف أم الآتين وكيف تفسر ذلك؟
- في البيت الخامس عشر : لماذا عبر الشاعر عن تناول أولاده للحلوى بقوله (بهو)؟
- وفي بيت السادس عشر كيف صور الأب آثار أولاده؟
- وفي بيت الأخير تعني كلمة السر: الجماعة من الطير وضعها وجمعها أسراب
- من يعرف طائر النطاط؟ لماذا شبه الشاعر أبناءه به؟

تلخيص:

بالرغم من أبناء الشاعر قد ابتعدوا عنه، فهو يشعر بأنهم يسكنون قلبه، وإن قلبه يرمهم ويرقب هذونهم وحركتهم، ولعبيهم، وفرحتهم عند النصر ودموعهم عند الهزيمة، وعشده أذرهم - غير للوجود أمامه - في الطعام والشراب وفي كل مسلكتهم.

5- أسئلة عامة على القصيدة:

- م. لحنون، أو السامون الأخرى التي تقترحونها للقصيدة؟
- م. هو أجل بيت، أجل أبيات أعجبك فيها؟
- ما لمعني، لمعني التي أعجبك في القصيدة؟
- من يلخص القسم الأول، الثاني، الثالث؟
- من يلخص القصيدة كلها؟ (البجدة 1999)

ما يستحب في تدريس الأناشيد، والمحفوظات:

- أ- استغلال المناسبات الوطنية، والدينية في تدريس قطع المحفوظات، والأناشيد .
- ب- لا يعتمد من الشرح التفصيلي، والتحليل الدقيق في الأناشيد
- ج- تقديم الأناشيد لطلاب المرحلة الدنيا مسجلة على أشرطة مغلقة أو مغلقة
- د إعطاء لأطفال فرصة تلحين النشيد بأنفسهم.
- هـ- تأدية النشيد بشكل فردي مرة، وبشكل جماعي مرة أخرى
- و- تشجيع الطلاب على إلقاء ما تعلموه من أناشيد أمام زملائهم في ساحة المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية .
- ز- حفظ قطع النشيد والمحفوظات للمصروف الدنيا داخل الصف، وليس في البيت
- ح- لاستمارة معلم الموسيقى في المدرسة، بقصد تلحين الأناشيد إذا لم يكن معلمه عارفاً لإحدى الآلات الموسيقية .
- ط- اقتراح أنشيد بالحركات، والإيماءات التي تساعد على التعبير، والتعامل مع إيقاع النشيد

تقوم تعلم الأناشيد والمحفوظات:-

يستطيع المعلم أن يقوم طلابه بعدة طرق منها:

- أ- الاستماع إلى إنشادهم، وإلحاقهم المعبر للتحقق من مدى قدرتهم على سلامة إنشاد للحكم، والتوجيه.
- ب- متابعة الطلاب في مجال الإنشاد، والخطابة من خلال الأنشطة المدرسية الجماعية.
- ج- تشجيع الطلاب على تقويم أدائهم بأنفسهم من طريق الحوار، والمناقشة.
- د- الحرص على مراقبة الطلاب في أثناء الإنشاد الفردي والجماعي، وتعبين أخطائهم الإلقائية في حالة وقوعها
- هـ- ملاحظة المعلم قدرة التلاميذ على توظيف الأناشيد والمحفوظات في المروسن الأخرى
- و- الاختبارات الشعورية في الأناشيد والمحفوظات (جابر، 1991: البجد، 1999: الحصري،

تدريس المسرحية

المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعداداً خاصاً لتمثيل المسرحي فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم. وهن لأطفال عدة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي، لأن فيه تعبير بالإشارة والحركة والأداء والإيماء بالإضافة إلى التعبير اللفظي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقيماً ومحاكاة والأطفال يولعون ولما شديداً بهن الذين (ص ١٩٩٢)

اختيار المسرحية واستغلال المناسبات لتدريسها -

- 1- ماسته، قدرات واهتمامات هؤلاء التلاميذ من حيث أساليبها وفكرتها فيجب أن تكون جمها قصيرة إذا كانت ثراً، ومن البحور القصيرة إذا كانت شعراً
- 2 يجب أن يكون موضوعها متصلاً بما يدرسه التلاميذ في مواد المنهج الأخرى كالسرخ ، و لأدب وخلافه
- 3 يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتؤدي إلى غوهم ، معرفي والوجداني والحركي والتفسي.
- 4 يسمي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع الخيب لدى التلاميذ هذه لرحه، أي من يحاولون محاكاته وتقليده.
- 5- يسمي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتبط بها على نحو ما يتبع في دروس الأ-شيد والمحفولات - كما سبق أن أوضحنا- كالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية والمناسبات المدرسية المختلفة (سلك، ١٩٧٥ ص ١٩٩٢).

ابناء الفتي للمسرحية.

البناء المسرحي:

البناء هو جميع الأجزاء أو العناصر التي تشكل منها العمل المسرحي وتربى تربياً خاصاً يحقق الهدف منه في التمتع الفني أو الرسالة الفكرية. والبناء المسرحي ككل عمل أدبي له بداية ووسط نهاية وفي البداية تكون المقدمة والتي تصرف على مسرح الأحداث والأشخاص وما يهمهم من علاقات لا تلبث أن تتطور إلى أزمة مامية محسنة في وسط العمل

لغني لتعصر بل اندرو ثم توجه إلى النهاية المحتومة، في اللامسة أو الملهة، ليكون الحل في الحدث (صبا، 1992، ص 19-20)

إن عناصر المسرحية على نحو الإنساني وليست غاية الكاتب المسرحي من هذه العناصر أن يستخدمها لذاتها، ولكنه يهدف من ورائها إلى خلق (بناء) مسرحي كامل ينشئ، خطورة خطورة منذ بداية المسرحية حتى نهايتها، حتى إذا اكتمل البناء اكتملت تلك العناصر معه وتضافرت في نقل (تصور كلي) لموضوع المسرحية وأحداثها وشخصياتها وما تنطوي عليه من رموز ودلالات.

والكاتب المسرحي مفيد بطبيعة المسرح وإمكاناته فيما يعرض من أحداث وما يهيئ من مرقع وما يرسم من شخصيات، وهو لهذا لا يستطيع بنفسه أن يعرف شخصيات المسرحية وعلاقاتها، بعضها ببعض ولا ببعض أحداثها حتى يهيئ للمشاهد لمشاهدة المسرحية، وعليه أن ينقل كل هذه الحقائق في إطار مسرحي قلتم على الحوار والحركة السابغين من حوار نفسي وفكري لدفع الشخصيات إلى هذا الحوار.

بذلك يواجه المؤلف بعض الصعوبات في مشاهد المسرحية الأولى التي تعرض أمام المشاهد لا يعمد بطبيعة الموضوع ولا حقيقة الشخصيات ولا صلاتها ببعضها، بعض ويرد المؤلف أن عليه أن ينقل هذه الحقائق إلى المشاهد في صورة مسرحية لا تبدو كأنها معلومات مباشرة يقدمها المؤلف للمشاهد من متابعة الأحداث وفهم الشخصيات

مؤلف المسرحية التقليدية يقسم مسرحيته عادة إلى فصول قد تتراوح بين ثلاثة فصول أو خمس، وقد يكون الفصل من مشهد واحد أو يشتمل على أكثر من مشهد، ويعرض المؤلف في كل فصل ما يقدر أنه يخطر بالحدث في سبيل النمو خطوة خاصة بل الأمام ويقف في نهاية الفصل عند لحظة يتوقع المشاهد فيها تطوراً جديداً تهيئ الفصل التالي. ويحرص المؤلف عادة أن يكون نهاية الفصل - أو نزول الستار - نهاية مثيرة للتوقع دالة على أن لأحداث والشخصيات تسير في سبيلها إلى قمة (الأزمة) المسرحية (الطغ، 1978، ص 40-42) وعلى الأغلب لأن بنية المسرحية تتكون من عناصر متعددة أهمها:

الحدث أو الحكاية:

لا تخبر مسرحية من حكاية ينشأ عن أحداثها نحو المسرحية ونحوها، ولكن لا يصح للمحكمة هذه لقيمة في المسرحية إلا إذا تركزت في قضية أو فكرة يدور حولها لصراع، فمن هذا توجه، يصور إلى نهاية الحدث على أن يكون ذلك بوساطة سرد الأحداث وروايتها

الشخصيات.

تفاعل الشخصيات مع الحدث يمثل الدور الأهم في البناء المسرحي، إذ من خلال تفاعل تنمو لشخصيات مع الحدث، في حساب في محكم يصل به إلى الإحكام إلى درجة يتجلى معها لثرائه أنه تحرك تلقائي وطبيعي ومن هذا التفاعل تتولد بنية المسرحية، ولا بد في لشخصية من شروط يجب على الكاتب أن يلاحظها كي تكون في موقعها لصحيح منها:

أ- ألا تنقطع صلة الشخصية بالعالم الحقيقي

ب- ألا ينسى لوجود فهي طبيعتها تتطلب تعدد الشخصيات وتشابكها ولكن مع هذا فلا بد من أن يكون لكل منها وجوده المستقل.

ج- ألا تكون الشخصيات متعقة في أفكارها ورغباتها وأهدافها، بل لا بد من احتلامها وتقصها (القط، 1978).

الحوار

د- الحوار هو وسيلة تفاعل الأحداث و الشخصيات وهو الأداة التي تتواصل عن طريقه شخصيات المسرحية وتقوم مقام المؤلف (في الرواية) في سرد الأحداث وتحليل الموقف وتكشف عن نوازع الشخصيات

و حوار مسرحي - كغيره من عناصر المسرحية- حوار نموذجي يرسم ما يبدو في نظاره من أنه (طبيعي) يمثل طبيعة الحوار في واقع الحياة. فلو درسنا حواراً في موقف من المواقف المسرحية لاكتشفنا أن المتحدث يعبر عن عواطفه وأفكاره بلا تعشيم أو تردد أو خروج على الموضوع- كما يحدث في الحياة عادة - وبأسلوب كأنما أحد لمواجهة الموقف من قبل في إحكامه وطلاقة وتتابعه

على حين يستغرق المتكلم في الحياة العامة وقتاً قد يطول وقد يقصر قبل أن يتحدث في موضوع ما، وقد يتشعب به الحديث فينسى بعض ما كان يريد أن يقول أو يتجزأ ما كان قد بدأ فيه فيحدث عن شيء آخر، وغير ذلك من مظاهر الحوار (العادي) يسير انفس في واقع الحياة

وقد تتردد انشخصية المسرحية في حديثها أو تنسى بعض ما كانت تهم بقوله أو تخرج عن الموضوع ولكن ذلك يكون مقصوداً ليان طبيعة خاصة في الشخصية أو المؤلف، لا تصويراً للحوار المسرحي كما يحدث في واقع الحياة من اختلاف الشخصيات والمواقف

لذلك ينبغي أن يتسم الحوار بالحياة، وأن يكون ذا قدرة على الإبداع بما يدور في نفس الشخصية وفكرها أكثر من قدرة الحديث العادي، وأن يتجاوب مع طبيعة المؤلف والشخصية، فلا يظل على وتيرة أو إيقاع واحد. فقد يصحى الحوار على نحو عادي حتى يبلغ المؤلف حد التآزم فيتوتر الحوار ويزيد إيقاعه فيصبح - في المسرحية - ثرية - أقرب إلى الشعر. وقد تتطور الشخصية خلال نمو الحدث المسرحي فيتلون الحوار حسب ما طرأ عليها من تغير، كما يتلون حسب اختلاف الشخصيات نفسها في المستوى العاطفي والفكري والاجتماعي.

ولما كان حوار - كما قلنا - (تواصلاً) بين شخصيات المسرحية فينبغي ألا يتحول إلى حديث (من جانب واحد) في بعض المواقف، فتتأثر به بعض الشخصيات ويطوون حديثها على حد ينبغي وجود الشخصيات الأخرى ويعوق نمو الحدث وتطور الموقف المسرحي على أن طور الحوار وقصره يرجع في النهاية إلى تقدير المؤلف وإلى إحساسه بصبغة الموقف ومقتضياته، وحكمه على صحة هذا الحوار أو خطئه يكون بمقدار ما استطاع المؤلف أن يحققه من حيوية وحركة وقدرة على جذب المشاهد والتأثير فيه.

وتشير لدراسات أن هناك معيار ثابت لطول الحوار أو قصره إلا إحساساً بمقدار ملائمة لطبيعة الشخصية والموقف ودوره في تطور الموقف ونمو الحدث. فقد يطول حديث في موقف من المواقف على لسان إحدى الشخصيات ويظل المشاهد مشدوداً إليه لما فيه من انفعال صادق أو كشف مثير أو تعبير (درامي) موفق. وقد يرى المؤلف من ناحية أخرى أن التوقف يقتضي حواراً سريعاً مقتضباً متبادلاً كما يحدث حين يشتد انفعال الشخصيات ويتأزم الموقف، وقد يرى أن طبيعة إحدى الشخصيات تمنح بها نحو الإفازة كما تمس طبيعة شخصيات أخرى إلى الإيجاز (القتل، 1978، ص 33-34).

الصراع

وكثيراً ما يكون الصراع بين الخير والشر - على اختلاف الصور المادية التي تمثلها - هو محور الشخصية المسرحية التي يدور حوله سلوكها وتشكل من خلاله مواقفها وعلاقاتها. وليس شرطاً أن يتصر الخير على الشر فإن ذلك ليس من طبيعة الحياة ولا من طبيعة النفس البشرية، ولكنه ينبغي أن يختار بطل للمسرحية صراعاً حقيقياً متجسداً بين هاتين الارتفاعين وأن يكون المحيزه إلى الشر - إن انحاز إليه - مجرداً عند المشاهد إن كانت شخصية لهفلة، أو بدت لينة شخصية لمصلحة الشر إن كانت شريرة من بداية المسرحية إلى نهايتها. ولا يعني هذا بالطبع أن تكون المسرحية ذات منحنى خلقي، فليس ذلك هدف المسرح في المقام الأول، وإنما يقصد

لمسرح إلى تصوير المبادئ والمواقف الإنسانية وعرض بعض القضايا الاجتماعية والمكرية والسياسية وتصوير إرادة الإنسان في صراعه أمام القوى المختلفة التي يواجهها في إطار من لفن قادر على التأثير والإمتاع ومن خلال ذلك قد تقرر بعض المبادئ الأخلاقية أو غيرها من المبادئ الإنسانية على نحو غير مقصود في كثير من الأحيان (القط، 1978، ص 29-30). والصراع أساس كبير في العمل المسرحي، وهو يعني اصطدام قوتين أو أكثر من القوى التي يقسمها الموقف المسرحي أو اصطدام فكرتين أو شعورين أو اتجاهين. في نفس البطل أو بينه وبين أبطال آخرين في المسرحية. وكان الصراع في المسرحيات الإغريقية يدور بين البطل والفنر، فأصبح في المصور الحديثة بين وبين النظام الاجتماعي، وبينه وبين التكنولوجيا وسطة العلم. وقد يقع الصراع بين الإنسان وبين قوة التطور الاجتماعي، أو بين الإنسان والمومن وغير المومن بالله تعالى. وتتكامل العناصر الثلاثة السابقة في العمل المسرحي، يحدث ولشخصية ولصراع، ولم يفصل بعضها عن بعض إلا لأغيات التسهيل والدراسة (صبيح، 1992، ص. 19)

اشكال المسرح

يمكن تقسيم المسرح إلى عدة أشكال:

أولاً: حسب الجمهور الذي يشاهد المسرح:

- أ- مسرح الكبار: وتقدم من خلاله عروض مسرحية مختلفة يشاهدها الكبار
- ب- مسرح الكبار والصغار: حيث يشترك فيه الكبار والصغار في مشاهدة المسرحية وتمثيل فيها كذلك.
- ج- مسرح الصغار ويتخذ عدة أشكال كشكل يقوم بالتمثيل عليه الكبار والصغار وآخر يمثل عليه الصغار فقط، وهناك النوعان يمسك الحديث عنهما من خلال مسرح الأطفال والمسرح المدرسي، أما الشكل الثالث لمسرح الصغار هو مسرح العرائس، وفيما يلي شرح موجز لبعض هذه الأشكال

مسرح الأطفال:

تقصد بمسرح الأطفال ذلك المسرح البشري الذي يقوم على الاحتراف من أجيال الأعمار ولشاشة محسب، والذي حدد وظيفته الاجتماعية بأنها مساعدة من طريق العمل الفني في التربية وبناء الأجيال الصاعدة، ولهذا للمسرح أهداف أخلاقية عالية تسير جماً إلى

جنب مع «ثمة» لئلا يُدعى أن يقدم للجمهور تجارب ممتعة على أن يكون فيها واضح الهدف وقوي لسرد، ويعين الطفل على تلمس أفكاره وسط عالمه الذاتي ويدرك كنه خياله. ويعيش مع الحاضر بكل متطلباته.

وينطبق على مسرح الأطفال كل ما يطبق على مسرح الكبار من عناصر أدبية وفنية فهو يحتاج إلى كاتب موهوب مبدع مضاف لدراس لعناصر المسرحية ومقوماتها وخصائصها للأطفال ومرحل نموهم كما يحتاج إلى خرج خلّاق متميز (فكر مثلي، 1986) وقد أولت معظم دول العالم حديثاً اهتماماً كبيراً بمسرح الأطفال وعلى رأسها لنداءبارك وإيطاليا وفرنسا وألمانيا وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية، وعلى سبيل المثال أولست لنداءبارك عناية خاصة بمسرحيات الأطفال منذ زمن بعيد، كما أُنشئ في كوسهاجن في السنوات الأخيرة مسرح مدرسي يقدم في كل موسم سلسلة من أروع المسرحيات يشترك في تقديمها عدد كبير من ممثلي المسرح ويشتتر عدد آخر من الممارس الخاصة بالطفل في معظم أنحاء البلاد.

وفي روسيا ناق الاهتمام بدراما الأطفال اهتمام أي دولة أخرى، وفي عام 1918. أنشأت مسرح موسكو للأطفال ثم نشأت بعد ذلك مسارح عديدة للمحترفين في كل مسرح من فرق من الفنانين والفنّين يساعدهم علماء النفس وأخصائيوون في شؤون الأطفال، أما الولايات المتحدة فقد تم إنشاء أول مسرح معروف للأطفال عام 1903م وتوت حمية إنشاء مسارح الأطفال عن طريق الكليات والمدارس والمجالس البلدية، وهناك العديد من الفرق الأهلية ومسارح المحترفين التي تقدم مسرحيات متنوعة للأطفال، أمثلة بالنسبة للوطن العربي، فقد بدأ الاهتمام بمسرح الأطفال بإقامة مسرح عربي للأطفال في مصر سنة 1964م (باني، 1999؛ أبو مثلي، 1986).

المسرح المدرسي:

يبدأ التمثيل في سن مبكرة من حياة الطفل، ويلاحظ ذلك عليه أثناء اللعب، فالألعاب هو أساس دراما الطفل، ودور المدرس هنا هو دور الأب والأم والأخ والصديق ويتمد عن لتدخس المباشر في لعب الأطفال، ويشعر باحتياجاتهم ويساعدهم على الانخراط في الأداء والحركة عن طريق الأصوات المختلفة وشيئا فشيئا ينمو حبهم للأصوات ويندركون الإيقاع الرّمزي ويقومون بأداء الحركات الإيقاعية والرقص، ولا يتوقف المدرس أبداً عن حثهم على الانخراط في التمثيل العادي والتمثيل الصامت، وعن طريق الانخراط أيضاً يقوم

لأطفال بعمل قصص من تأليفهم وتمثيلها في غرفة الصف ويستطيع المدرس استخدام لكتل الخشبية في الغرفة تمهيداً لاستخدام المسرح الحقيقي (صيام، 1992؛ أبو مغلي، 1986)

أنواع المسرحية:

تتخذ المسرحية شكلاً معيناً إما أن يكون مأساة أو ملهة أو تراجيديا أو الكوميديا أو الميلودراما.

١- المأساة أو التراجيديا:

عرف اليونانيون نوعين من المسرحيات هما، التراجيديا والكوميديا، وقد اختلقت تراجيديا كمن له صورة فنية محدثة بانتهاء العصر الكلاسيكي في 17 ق م وحُدَّتْ علَّها مدراما الحديثة التي تعني المسرحيات الجادة التي لا تعتمد على الإضحك ولا تسهده، والتي تستمد موضوعاتها وشخصياتها من واقع المجتمع، ومن حياة الطبقات العادية لا من حياة لأفنة و ملوك والبلاء والأبطال كما كانت تفعل التراجيديات القديمة (صيام، 1992؛ ياصي، 1999؛ أبو مغلي، 1986)

٢- الملهاة أو الكوميديا :

هي مسرحية الفكاهية البائسة الناقصة بالحياة وتسهي المسرحية الكوميديا بهيئة سعيدة مفرحة ويتم فيها نقد المجتمع والسخرية منه بأسلوب خفيف مرح، وفيها أحداث وشخصيات فكاهية

٣- الميلودراما أو المشجالة:

يمكن القول أن ملامح الميلودراما كانت موجودة قديماً، لكن الظروف الحديثة خلقت الميلودراما من نوع جديد ولعل أوضح معالم الميلودراما مراعاة العدالة الأخلاقية بذلة شديدة، فهما كانت قوة الحباء فالفضيلة نكاحاً والرذيلة تعاقب دائماً (صيام، 1992؛ ياصي، 1999؛ أبو مغلي، 1986؛ سلتك، 1975).

أنواع المسرحيات المدرسية:

١- مسرحيات غنائية قصيرة يستطيع الأطفال تمثيلها ويشترط فيها أن تكون أنماطها سهلة حبة مبررة باعثة على النشاط والحركة.

- 2- مسرحيات قصيرة تتصل بشاغلهم وأعمالهم في المدرسة وحارجها.
- 3- مسرحيات قصيرة تجري على أرباب الحرف والصناعات
- 4- مسرحيات قصيرة عن البلاد العربية أو غيرها يمثلها التلاميذ في ربي أشخاص من هذه البلاد
- 5- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الاجتماعية.
- 6- مسرحيات تتصل بما يدخل في خبرة التلاميذ من المعلومات العامة.
- 7- مسرحيات وطنية وقومية تمثل البطولة والشجاعة
- 8- مسرحيات دينية وتعليمية وتاريخية (سنة 1975)

تدريس المسرحية:

- يمكن أن تسير طريقة تدريس للمسرحية في الخطوات التالية.
- 1 اختيار المسرحية المناسبة وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ أنفسهم
 - 2 تهيئة للمسرحية، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها
 - 3 قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للعاني، و جمال في الإلقاء.
 - 4 دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاعتمادية
 - 5 مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتى يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على التراخي الجمالية فيها.
 - 6 قراءة لتلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للعاني والشاعر والشخصيات كما سبق أن نعمل للمدرس
 - 7 توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم لأدوارهم، وأد لهم لأدوارهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك.
 - 8 إبداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من الناحيتين اللغوية والحركية.
 - 9 يجب ألا يكون النقد مرصفاً حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم
 - 10 - ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء، والإتقان خاصة بعد لمعارسات التجريبية السابقة .

1 - تقوم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إبراز الجوانب المختلفة للمسرحية (مذكور، 1984).

12 - لا يجوز أن يفرد بالتمثيل في الفصل التلاميذ المتفوقون أو ذوي المواهب التمثيلية من بينهم فإذن من أغص فوائده التمثيل بحث روح النشاط في الحاملين من التلاميذ ومن الوسائل التي تكفل اشتراك تلاميذ الفصل جميعهم في التمثيل أن يقسموا إلى فرق وجاعات وبذلك يستطيع كل تلميذ أن يجد أمامه فرصة للتمثيل، ومن السهل أن يقوم لتلاميذ بالتمثيل في ردة المدرسة أو غرفة عالية أو في فضاء الفصل أمام زملائهم أو في مسرح المدرسي الخاص

حتى تخرج المسرحية:

- يجب أن تسلسل فيها الأحداث

تبع الحور على نحو يؤثر في المشاهد ويثير انفعاله.

أن يتمم المؤلف في الموضوع بأرائه وعواطفه.

أن يلاحظ المؤلف اختلاف الأشخاص في المسرحية فينسب إليهم كل واحد ما يلائمه من تصرف وما يناسبه من عمل (سلك، 1975)

تطبيق على تحليل مسرحية بشكل عام

يمكن استخدام التساؤلات التالية بين يدي من يقوم تحليل عصر المسرحية وطرح تساؤلات أخرى مشابهة الحدث:

عند تحليل الحدث في المسرحية يمكن استخدام التساؤلات التالية كوسائل في التحليل

- ما الحدث الرئيسي؟

- إذا كان هناك أثر تربوي يجب توضيحه.

- ما هي الأحداث الفرعية؟

- هل أدت الأحداث الفرعية إلى تحقيق المكرة وتوضيحها؟

- هل لأحداث مما نشاهده في حياتنا اليومية أو الواقعية؟

- هل الأحداث مكثفة أم سطحية؟

العقدة:

عند دراسة مستوى العقدة في بناء المسرحية فإنه يمكن طرح التساؤلات الآتية لدى تحليلها في المسرحية

- هل العقدة مقنعة ومتراصة؟
- كيف وردت الأحداث، مرتبة ترتيباً ومنياً أم ترتيباً لا واعياً؟
- المواقف التي تثير الشفقة في نفس المتلقي، وما تلك التي تثير الغضب بالمثل؟
- إعطاء الأمثلة الدالة على ذلك، ومحاولة صياغتها بأسلوب شيق
- الموقف الذي يؤدي إلى اللزوم؟ وأين تبدأ اللزوم؟
- كيف يبدأ الصراع؟
- هل النهاية منسجمة مع تطور الأحداث؟
- هل هي متوقعة أم مفاجئة؟
- ما الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في رسم الشخصيات؟ ساخر، جذبي، هزلي، صامد؟

الشخص.

لنفرد على تحليل شخصيات المسرحية ماثنا نطرح التساؤلات التالية من أجل مسرحية

- هل تدلّ لكاتب في حركة الشخص أو حديثها؟
- أيها أكثر وضوحاً وقوة حركة الشخص وحيويتها أم الأحداث والحبكة؟
- من هي الشخصيات الرئيسية في المسرحية؟
- ما أهمية الشخصيات الأخرى؟ وما دورها؟
- هل لشخصيات ولا سيما الرئيسية منها أفراد حقيقيون لهم أمثلة من المجتمع أم نماذج رمزية؟
- هل الشخصيات متحركة وحيوية أم أنها غطية جامدة؟
- ما دور الشخصيات الثانوية؟
- هل مهمتها ترويح شخصية البطل أم هي وسيلة لإبراز التناقض بين الشخصية الرئيسية والشخصيات الأخرى؟

- هل أفعال لشخصيات وأعمالها منطقية ومناسبة لرمزها؟
- ما السمات العامة للحوار؟ وهل هو مناسب لمستوى الشخصيات وأفكارها؟
- هل لغة حوار عامة، فصيح، جزلة، غامضة؟
- ما أثر لغة الحوار في نقل الفكرة؟
- هل يوضح الحوار هوية الشخص؟
- هل الحوار علمي أم داخلي مسموع؟
- هل نبرات الحوار واحدة، أم أن الكاتب يوضح الحالات؟ (صياح، 1992، ص 11، يادفي، 1999، ص 11، أبو مغلي، 1986، ص 69)

التمثيل المدرسي واللغة العربية:

- إذ عند التمثيل المدرسي لونا من النشاط العام للمدرسة، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية، ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها
- فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية، وقد أشرنا إليها في الحديث عن أهمية مسرح المدرسي
- وهو خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار، إذا كان الموضوع يصلح للتمثيل، وكذلك هو خطوة من خطوات تدريس القصة في حصة التعبير.
- ويمكن تكليف بعض التلاميذ تحويل قصة إلى حوار تمثيلي، مع بعض إضافات يخترعونها، فيكون ذلك تدريباً شامخاً على التعبير التحريري، والتأليف المسرحي
- وكثير من دروس الأدب وموضوعات القراءة تصلح للتمثيل، فيرداد إقبال، التلاميذ صبيها وفهمهم له.
- و التمثيل المدرسي يزود الطلاب بطلاقة كبيرة من المفردات الصحيحة، والأساليب الجيدة، ويعمر حو فظهم بعشرات من الحمل والتراكيب التي تسمو بأساليبهم في التعبير.

أمور يجب مراعاتها في التمثيل المدرسي:

- لذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها، لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسي من عيوب بعض من شأنه، وتبعه عن شأته

- يحسن أن تقتصر التمثيلات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية، أو ما يصور حياتنا لقومية والاجتماعية، وإذن فنحن لا نستحسن أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل حياتنا أو تاريخنا.
- يجب الالتزام باللغة العربية السليمة في تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن.
- من المستحسن جداً أن تستعين الفرق التمثيلية في المدارس بمناصر خارجية، تجلب من الأوساط الفنية، فليس التمثيل المدرسي غاية مقصودة لذاتها، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية.
- ومن الموصى أن نقف الميز على المسرح المدرسي بعبيرين للمدارس الاستمعة بهذه العنصر المسرحية، ويعملون لذلك اعتباراً في تقويم عمل الفرق، ونرتبها في جدول المسابقات التمثيلية (إبراهيم، 1962، ص 4001 - 4002).
- ومن لأفضل أن يشارك التلاميذ في اختيار أو في وضع عناصرها وحوارها نتيجة حبهم وقراءتهم وإرشاد المدرس لهم إذا كانت لديهم القدرة على ذلك، ويعتبر ذلك جزء من واجب دروس الإنشاء. حتى يكون لديهم الحافز على التعبير والتمثيل وحتى يتمكنوا من فهم حوادثها وأشخاصها ومقتضياتها التي تصور بعض لظهور الاجتماعية كالري والمباني ودوام الحياة وأداب السلوك والمبادئ والنظم لمحتفنة، ولا ريب في أن مثل هذه الاعتبارات تكون مجالاً حياً لنقاش ممتع بعيد (سمك، 1975، ص 563-565).

أهداف مسرحية التربوية وأهميتها في تعليم اللغة.

- 1- إنها وسيله صالحه مجديه في تعريف ألسنة التلاميذ على التعبير السليم أجدده لكلام، و تنمية ثروتهم لغوية في الألفاظ والأساليب، والسهووض بأذواقهم الأدبية والفنية، و الكشف عن ذوي المواهب منهم و توجيههم و استغلال استعداداتهم
- 2- إنها من غير عوامل في تعويد التلاميذ في الإلقاء و التمثيل و إنسان لتعبير و شتراع لحرف و الحجل من نفوسهم و طمعهم على الانسزان و الجسرة في القول و الأقدام في العمل و الثقة بالنفس و الاندماج في مجالات الحياة و غمار المجتمع.
- 3- أنها تبعث فيهم روح المرح و النشاط، وتشوقهم لأداء واجباتهم و تحبب إليهم الحياة المدرسية، و تخلف على أصنافهم فيها ووحا جديده تبعث عنهم الحياة الخاصة لقاعدة التي لا تتفق مع الانتماءات التربوية الحديثة .

4- أنها من غير العوامل المهمة في تنقيحهم وتثبيت المعلومات والمحدث في عقولهم لأن المسرحيات والتمثيل في إدارتهم أعمق وأبقى من آثار أساليب الشرح والإيضاح ولتسليم العادي، كما أن التلاميذ يكونون في حالة تلبه واستجابة لمجملهم أشد شوقاً وأعظم انتباهاً وإقبالاً على ما يمارسونه. فضلاً عما ينجم من أثر التكرار والانتباه لمركز المذنبين يتطلبهما تمثيل المسرحية والقيام بأدوار أشخاصها، وقد دلت التجارب لنفسية على أن لأمثال تلك الظروف التي تتوافر في المسرحيات والتمثيل أثراً نافعا بعيداً لغور في ثبات الذكريات وعملية التعليم فإن ما تتركه أمثال تلك المسرحيات في نفوس التلاميذ يصبح جزءاً لا يتصل من حياتهم ويثبت في أذهانهم ويصير في مسأمن من لسيان.

5- بها وسيله تهذيب النفوس وتربية الوجدان وصقل العاطفة وإنماء الخيال وكسب المهارة، ومنه له التمثيل في ذلك كمثل سائر الفنون الجملة فهو بوسه ودراسة وقس، ولتربية حديثة تهتم بالوجدانيات والعواطف لأنها عنصر أساسي في حياة الأفعال العقلية وإهم ليوجدون في التمثيل فرصة للتعبير الوجداني القوي الذي يركي نفوسهم ويجرد أقدارهم، فيصرفون على شوق ذلك في حياتهم تصرفاً سليماً أساسه الخصصة والوعي وحسن الإدراك... ومن للمسرحيات والتمثيلات الجيدة يستطيع التلاميذ أن يستشعروا دستور السلوك الإنساني والأوجه المختلفة لتجارب المرء في الحبة وما في لأحلاق من عاصم ودقائق خفية، وليس يخفى ما في إدراك ذلك من ألواحى تنهضية للتلاميذ.

6- أنها تهين للتلاميذ فرصاً ممتعة وجواً مديماً لدراسة حبه أدبيته وتاريخية واجتماعية يعنون بأعداءها وحسن إخراجها، ويجعلون منها صوراً حقيقية نابضة، يتساءلون تقديم زملاءهم وإشباعاً لحيولهم

7- مزولة التلاميذ لتمثيل المسرحيات يتطلع على روح المدرسة وجوها طابعاً طريفاً عند تدب فتح الفرصة للتلاميذ بمزاوله هذا النشاط بمراى من أبائهم وأمهاتهم وأستلذتهم في المناسبات المختلفة، ولهذا الاتجاه أثر بالغ في نفوس التلاميذ وأهليهم وإثارة اهتمامهم بأعمال المدرسة ونشاطهم التربوي، فضلاً عما يستوجب ذلك من اعتزاز للتلاميذ بمدرستهم حتى أولئك الذين لم يشاركوا منهم في مزاوله العمل المسرحي فزتهم يشعرون بأن الجهود التي بذلت فيه هي مما يخطون عليه ويمهتون به وأنها ذات ارتباطات وثيقة بكتابهم المدرسي

8- وفروق ذلك فإن التمثيل في حد ذاته عامل من عوامل التسلية النحوية و السمر لمستع و كسب المهارات المتنوعة .

الأنماط النحوية القواعد

مفهومها وموقعها

تعد الأنماط النحوية، بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهرًا من مظاهر وهي اللغة، ودليلاً على حضارتها، ويلوحها مرحلة التفتح والاكتساب، وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد، وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري، والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم (البجة، 2000، مذكور، 1984)

ومن ثبات، أن اللغة العربية قد وصلت إلى ذروة رقيها، وبلغت قمة اكتسابها في حدة لواقعة قر للإسلام قرن ونصف على وجه التعريب، وبهذا الرقي اللغوي. تمكسب لغة عربية من الحداثة على سلامة قواعدها، واتساق ضوابطها جيلاً بعد جيل، يتأقلموها سديعة، ويعلقونها طبعاً وسجية، على وفق تلك القوانين والأنظمة، إلى أن خبت تلك السليقة، وصعدت الملكة اللسانية عند العرب، باختلاطهم بالأمم غير العربية، فكانت الحاجة ملحة إلى إيراد هذه القواعد، واستخلاصها من أساليب العرب الفصحاء، ووضع المؤلفات في ذلك في محاولة لتقويم اللسان العربي الذي سيطرت عليه ظاهرة الخروج عن ضوابط اللغة، ومن هنا كان الاهتمام بتدريس النحو لأنه

- دليل أصالة اللغة، وسمة حضارة من سماتها.

- ضوابط، وقوانين تحكم اللغة، واستخدامها استخداماً سليماً، وبخاصة بعد أن شاعت لغامية في الوسط العربي، وتعددت هجئاته.

- مرتبط بصحة الفهم ارتباطاً وطيداً، فمن عندما تقول (نصر الحق صاحبه) لا نستطيع أن نقرر - دون اتباع القواعد- من الذي نصر الآخر، هل هو الحق؟ أم أنه صاحب الحق؟

ويخطئ د رسو العربية حين يظنون أن النحو يعني معالجة أواخر الكلمات فحسب، ولكن في الحقيقة، كما يصفه العالم جود (Groni) عبارة عن تركيب الجمل، وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بملاقة الكلمات، واختلاف هذه لملاقة،

ووطئ هذه الكمات في الجمل، وبناء على هذا، قالنحو عبارة عن أسس منظمة تنظيمياً منطقياً، وتونين مرتبطة بموضوع اللغة (الهيئة، 2000).

أولاً: الأهداف الخاصة لتأسيس الالفاظ اللغوية:

أ- في الصفين الأول والثاني:

يأمل من طلاب هذين الصنفين أن يتمكنوا من -

- 1- التعرف إلى النمط النعري الصحيح، وتمييزه من النمط غير الصحيح
- 2- تمييز أقسام الكلام العربي الرئيسة (الاسم، والفعل، والحرف) دون إقحامهم في تفسير المصطلحات.
- 3 التعرف إلى بعض الأساليب الشائعة الاستخدام في حياة الطفل اللغوية من خلال دروس لقراءة
- 4 استخدام بعض الأمط، والأساليب اللغوية السهلة، كثيرة الدوران في وحدات كتاب لقراءة.

ب في الصف الثالث:

- يعمل في هذا الصف أن تعالج الأمط اللغوية بالطريقة الفاصدة دون أي تفسير للمصطلحات، لتعوية والصرفية، لذا فإنه ينتظر من الطلاب أن يتمكنوا من
- 1- التمييز بين نوعي الجملة العربية، الجملة الفعلية والاسمية. والتعرف إليهما دون تفسير المصطلحات
 - 2- التعرف إلى أشهر الأسماء الموصولة الشائعة في الاستعمال اللغوي مثل: الذي، ولي، والمذان، والتدن، والذين....
 - 3 التعرف إلى أشهر أسماء الإشارة الشائعة في الاستخدام اللغوي نحو: هذا، وهذه، وهذان، وهاتان، وهؤلاء.
 - 4 التعرف إلى بعض الأساليب اللغوية المرتبطة بالتعبير كاستلوب التعجب، والاستفهام، والتند.
 - 5 التعرف إلى التراكيب اللعوية السليمة، وتمييزها من التراكيب اللغوية غير السليمة
 - 6 فهم مدلولات دلالت، والمؤن، والثنية، والجمع.

7- استخدام بعض الأساليب، والأنماط اللغوية الشائعة في اللغة استخداماً شفوياً وكتابياً (الهيئة، 2000).

ثانياً: موضوعات الأنماط اللغوية

يجمع التربويون على أن تعليم قواعد اللغة - نحوها وصرفتها- وسيلة لتفويم اللسان واليد، وليس غاية في حد ذاته، كما أنهم يعتقدون على أن النحو وحده لا يكفي لتحليل السلامة اللغوية عند الطلاب، بل لا بد من الأخذ بعين الاعتبار البيئة اللغوية الصالحة، وكثرة التدربة والمرن كلاماً وكتابة، وما يؤسف له، برغم هذا الإجماع، أننا نجد أن القواعد في مدرستنا أصبحت مطبلاً يحفظها مرتبة كما وردت في الكتب التراثية الحوية. دولماً نظر إلى علاقتها بدروس القراءة، أو التعبير، أو حاجة الطالب إليها -ويمكن رصد هذه الموضوعات على النحو الآتي:

أ. في الصفين الأول والثاني

موضوعات لأنماط اللغوية في هذين الصفين، ترمي إلى تحقيق أهداف لقراءة والكتابة، والتعبير، والأناشيد من خلال ما ورد هذه الأنماط عرضاً في هله لمروع، ولد، من مدة حر أن يشتمل محتوى الكتاب المقرر على الأنماط الآتية

- 1- أقسام للكلمة الثلاثة: اسم، وفعل، وحرف
- 2- جملة الفعلية، والجملة الاسمية
- 3- الأنماط المعربة الشائعة في حياتهم اللغوية، كالتعجب، والاستفهام، والسؤال، وأسماء الإشارة

- 4- أسلوب، وإضافة، ودلائل نحو - مؤلف الكتاب وكتاب المؤلف
- 5- تراكيب، والفاظ للتمييز بين المذكر، والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع.

ب. في الصف الثالث

- 1- أقسام الفعل من حيث الزمن (ماضي، ومضارع، وأمر)
- 2- المفرد والمثنى، والجمع.
- 3- المذكر، والمؤنث
- 4- أسماء لإشارة مثل هذا، وهذان، وهؤلاء، وذلك، وتلك .

- 5- بعض الأسماء الموصولة.
- 6- ضمائر الرفع مثل أنا، وأنت، وهو، وهما، وهم، ونحن.
- 7- بعض أدوات الاستفهام مثل: هل، وما، ومن، ومادا، وكيف.
- 8- أسلوب النداء وأداته (ها).
- 9- لنت في أيسر صورة.
- 10- كان في تركيبها البدائي السهل

موازنة بين الطريقتين:-

- 1- لطريقة لعرضه سهلة لأنها تدور دون قصد من قبل المعلم، وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى إعداد، وتحديد، وتذكير، في حين تحتاج الطريقة المقصودة إلى إعداد، تنظيم مع شيء من الربط التهجوي.
 - 2- يستطيع المعلم الاستعانة بالطريقة العرضية، واستخدامها في مراحل التعليم المختلفة، أما طريقة المقصودة، فلا ينصح باستخدامها إلا في المراحل المتقدمة.
 - 3- يستطيع المعلم بالطريقة العرضية الانطلاق بسرعة في تدريس القواعد اللغوية، في حين تستغرق وقتاً طويلاً بالطريقة المقصودة، لأنها تستلزم حصصاً متباعدة.
 - 4- لطريقة العرضية تحفي المعنى، والاستخدام اللغوي، أما الطريقة المقصودة فإنها تحد من انطلاق التلميذ في حديثه لانتقائه إلى الضبط السليم، عشية الوقوع في الخطأ، وبالتالي تبعده عن التركيز على المعنى.
 - 5- في الطريقة المقصودة أسس يمكن الرجوع إليها للتأكد من الخطأ، والصواب، في حين لا يستطيع الطفل أن يتأكد من سلامة موقفه اللغوي بالطريقة العرضية، ويحضرني هنا قول لأحد علماء لغة القدامى عندما سئل عن سبب وقوع العربي في الخطأ، فأجاب: إن ذلك ناتج من أمرين:
- الأول: أن اللغة العربية لغة معربة اشتقاقية، مما يعني لزوم اتباع قواعد منظمة لضبط لعملية الاشتقاقية الإعرابية
- الثاني: أنه ليس للعرب قواعد يجمعون إليها، وضوابط يعينهم على تلخيص الخطأ والاعراف اللغوي وبناء على موقف الفريقين من تدريس القواعد يمكن أن نستخلص طريقة وسطية تقرب من وجهتي نظر الفريقين، وذلك على النحو الآتي

في تصفوف الأولى: استخدام الطريقة العرضية، ومن ثم تدرّج القواعد الطريفة القاصدة لمنظمة بعد المحصلة الأولى، ولبدء من الصفوف الأساسية العليا.

ألا يتحسم الطلاب في التفصيلات، ومسائل الخلاف النحوي، وحفظ الأمثلة والقوالب القديمة، ويستعاض من ذلك باختيار القواعد التي لها أهمية وظيفية، ولخدم استياجات الطفل، وتسعفه في سلامة نطقه وكتابته (البجدة، 2000 مذكور، 1984).

خامساً، طريقة تدريس الأنماط اللغوية.

يتبع في تدريس الصفوف الأربعة الأولى الطريقة العرضية، بمعنى أن يتصرف لطلاب بل الأنماط اللغوية المناسبة لسنة، ونموه بصورة غير مباشرة من خلال ورودها في دروس لتعريف، وانقرء، والكتابة، والأناشيد، حيث يمكن تدريس هذه الأنماط متتابع م بأنبي:

1- نطق معلم النمط اللغوي من خلال تأدية لخطوات القراءة، ويكون ذلك مرات متتالية حتى تمتد أدن الطالب هذا النمط وتآلفه.

2 يقوم الطلاب بتدريج النمط اللغوي تحت إشراف المعلم وتنظيمه.

3 يلفت لمعلم أنظار التلاميذ في أثناء القراءة إلى النمط المقصود بطريقة غير مباشرة، ويركز عليه

4 يدور الطلبة النمط المقصود في دقائقهم تحت إشراف المعلم لتثبيت في أذهانهم صورته لقرائية والكتابتية

5- تكليم الطلاب بإعطاء أمثلة، وأنماط مشابهة لما قروء، أو كتبوه في جمل من إشارتهم (البجدة، 2000).

دور الألعاب الترموية في تعلم اللغة وتعلمها.

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية حين يريد الأفراد أن يقضوا أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق لنمو الجسماني فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء لنمو لفظي، وعقلي، وبياجية، اللعب جزءاً لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء. ونظراً لأهمية الألعاب التربوية فقد أولاهم التربويون اهتماماً كبيراً، وأصبحت عنصراً مهماً ومكوناً أساسياً من مكونات الطرق التي تستخدم في تدريس المواد التربوية المختلفة، فعلى سبيل المثال ينسجم استخدام الألعاب التربوية مع خصائص الطريقة التواصلية Communicative Approach التي بنيت عليها كتب اللغة الإنجليزية المقررة في بلدان كثيرة، لأن استخدام الألعاب التربوية يتطلب إيجاد موقف ذات معنى لاستعمال اللغة والتواصل فيما بين اللاعبين بسهولة ويسر؛

فالألعاب تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتحفزهم على التعلم. وعندما نعتبر أن التعلم والتعليم عملية فردية معقدة، فإن للدافعية دوراً أساسياً في عملية التعليم ولتعلم، كما أن استخدام الألعاب يوفر مواقف اجتماعية تساعد على التعليم ولتعلم بصورة واضحة، وأكثر من ذلك فإن استخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة ومنتجة تستخدم فيها اللغة أما في الأردن فقد بنيت الكتب المقصورة لتدريس اللغة الإنجليزية على طريقة لاثنائية (Heaven Approach) التي تختار أفضل الأنشطة والأساليب من طرق التدريس العالمية المختلفة، وبما يناسب الواقع التعليمي في الأردن وحاجات الطلبة، فأدخلت الألعاب والأغاني ولكلمات التقاطعة وغيرها لتدريس المفردات والمهارات اللغوية المختلفة، ولإثارة دافعية الطلبة وحثهم على التعلم في أجواء مريحة خالية من التوتر.

وسفر لأهمية الألعاب التربوية في تعلم اللغة فسوف نركز على الأمور الآتية في مدن لألعاب التربوية كقيمة اختيار الألعاب المناسبة وإعدادها، واللغة التي يستخدمها المعلم في تنظيم الألعاب، وبعض النقاط المهمة والعملية الواجب أخذها بعين الاعتبار، وأمثلة من ألعاب خمسة تعطي المهارات المختلفة، بالإضافة إلى المفردات والتراكيب.

أهمية الألعاب التربوية في تدريس اللغة -

هناك أسباب تستدعي استخدام الألعاب التربوية في تدريس اللغة داخل لفرد

نصية منها

- 1- تركيز انتباه الطلبة على تراكيب لغوية أو نماذج قواعدية أو مفردات محددة
- 2- تعزيز د تعلمه إلى الطلبة وإثرائه، وإعطاء فرصة مناسبة للمراجعة المتابعة.
- 3- المشاركة الفعالة للمستويات المختلفة للطلبة؛ لأنها تقدم فرصاً متساوية لطبيعي التعلم وسرعي التعلم.
- 4- اختيار الألعاب المناسبة لأعمار الطلبة ومستويات تحصيلهم اللغوي، ويتحقق ذلك من طريق اختيار ألعاب سهلة للمبتدئين.
- 5- المساعدة في توفير أجواء مناسبة صحيحة، وأجواء تساعد على الاستخدام المبدع للغة بصورة طبيعية جداً إلى جنب مع الأساليب والأنشطة المختلفة
- 6- تزويد المعلم بشذبة راجعة مباشرة
- 7- توفير تدريب مناسب للطلبة في المهارات اللغوية كافة، عندما يستخدمها المعلم في عرض لدرس Presentation، أو عند المراجعة وتكرار استخدام الشايطات اللغوية،

أو عندما يريد أن يتيح الفرصة للطلبة لاستخدام اللغة استخدم ما حرر ، ويمكن استخدامهما في جميع أنواع الوظائف اللغوية مثل التشجيع والموافقة والانتقاد.

8- عدها Adewusi-Fawusi Alshali فترة استراحة Break ويستخدمها المعلم بعد إعطاء أشكال مكثمة من النشاطات اللغوية.

اختيار الألعاب:

عند اختيار الألعاب التربوية يجب مراعاة سهولة تنظيمها داخل غرفة الصف، ومدى إثارتها لاهتمامات الطلبة، وارتباطها بالنشاطات اللغوية التي يتم عرضها، وأن يتناسب الوقت الذي تمده في إعدادها مع مدى مساهمتها في عملية التعلم والتعليم وعندئذ يتخذ المعلم قراره بختيار اللعبة المناسبة فان عليه مراعاة العوامل التالية:

- 1- حجم الصف.
- 2- أعمار الطلبة الموجودين في الصف.
- 3- مستوى الصف التحصيلي
- 4- التركيب اللغوية المراد تدريسها
- 5- المرحلية الموجودة في الغرف الصفية التي يمكن الاستفادة منها عند القيام بالألعاب
- 6- عامل العوضى ومدى تأثير الغرف الصفية المجاورة
- 7- اهتمام الطلبة بأسل الصف وخارجه
- 8- إعداد الأدوات المناسبة المتوفرة.
- 9- الاعتبارات التقنية.
- 10- لوقت المتاح للعبة.

إعداد المعلم المسبق للألعاب

يجب أن تعد الألعاب التربوية مسبقا قبل استخدامها داخل غرفة الصف، وأن يكون هذا الإعداد جزءا من خطة الدراسة المعدة. وألا تكون عملا ثانويا يتم دون تخطيط أو إعداد وهذا الأمر يتطلب من المعلم ما يلي:

- 1- أن يقوم بجمع المواد التي يمكن استعمالها عند إجراء اللعبة، وسمي استخدام المواد المتوفرة في المدرسة التي لا يشكل الحصول على أية صعوبة.

2- أن يعرف المعلم كيفية إعداد اللعبة، وأن يفهم استعمالها وقوانينها وأهدافها قبل أن يوضحها للطلبة.

بما أن استخدام الألعاب داخل الغرف الصفية له أهمية كبيرة في تعلم اللغة وتعليمها فقد تزايد الاهتمام باستخدامها لتحقيق هذا الغرض. وبما أن الألعاب توفر فرصاً من لاسترخاء الطلبة والمعلمين عن طريق التنوع في الأنشطة المستخدمة، فإن تدريب المعلمين على استخدام الألعاب وإعدادها واختيارها وتنظيمها، وتقديم أمثلة منها يصبح ضرورة في لدورات التدريبية، المعقدة في أثناء الخدمة، التي أولتها وزارة التربية والتعليم لعناية الكبرى منذ أن بدأت خطة التطوير التربوي.

تقديم الألعاب / القيام بالألعاب.

يتم تقديم الألعاب عادة بالطريقة التالية.

- 1 . يوضح المعلم قوانين استخدام اللعبة للطلبة.
 - 2 . يعرض لعبة أو أجزاء منها، ويمكن أن يتعاون مع بعض الطلبة في ذلك
 - 3 . تقوم مجموعة من الطلبة باستعمال اللعبة أمام الطلبة في الصف.
 - 4 . يكتب للكلمات والتركيب اللغوية الضرورية المراد استعمالها على السبورة
 - 5 - تقوم مجموعات من الطلبة بإجراء اللعبة
 - 6- يقوم الأمر د أو الصف جميعاً بالتجربة، ويفضل مسح التركيب والعبارات عن السبورة
- لعبة المستخدمة عند استعمال الألعاب

يحتاج للمعلم عند استخدام الألعاب إلى لغة مناسبة تعبر عن التعليمات، ولأوسر خاصة بتنفيذها، ولغة تعبر عن كيفية استخدام الألعاب وتنظيم الصف وتنظيم الطلبة في مجموعات، ويحتاج استخدام لغة مناسبة للتقدير الإيجابي عند المدح والثناء، ولغة مناسبة عند إصدار اللوم، ولغة مناسبة للتقويم، ويجب أن تكون هذه اللغة مناسبة لمستوى الصف، وأن تكون واضحة ومفهومة للطلبة ليسهل استخدام الألعاب وتحقيق الأهداف المرجوة منها

بعض النقاط المهمة التي يجب مراعاتها عند استخدام الألعاب

للمعلم أفضل عائدة من استخدام الألعاب يجب مراعاة ما يلي

- 1- عند اختيار اللعبة المناسبة يجب أن تكون أهدافها وقوانين استعمالها واضحة لدى المتعلمين

- 2- أن يتوفر لدى الطلبة استعداد للقيام باللعبة؛ لأن هذا الاستعداد يعتبر أمر ضرورياً، وإن وجد الطلبة لا رغبة لهم في المشاركة فيمكن جعلهم حكماً أو مسجلين لسقاط.
 - 3- عندما يشعر المعلمون بأن الطلبة قد تبسوا من القيام باللعبة عليهم أن يتوقفوا عن ممارستها.
 - 4- أن يعمل المعلم على خلق جو مريح بعيداً عن التوتر وإثارة الفوضى، أي يحافظ على التوازن المطلوب.
 - 5- عدم التوقف عن إجراء الألعاب التي تسير بنجاح ليقوم المعلم بتصحيح خطأ لغوي مما يقع فيه أحد الطلبة.
 - 6- أن يحاول المعلم ترتيب المجموعات بطرق مختلفة، ولا يبقى أفراد المجموعة لواحدة من غير تعديل أو تغيير طوال الوقت.
- أمثلة لألعاب تعطي استخدام المفردات والتهجئة ومهارة المحادثة والاستماع والكتابة والقراءة للعبة التالية تستخدم لتعزيز استخدام المفردات ولتقوية قدرة الطلبة على الملاحظة والتذكر
- بعد معلم مجموعة من الأشياء المألوفة لدى الطلبة مثل قلم رصاص وقلم حبر ومفتاح وساعة يد ومعدة ودفتر وكتاب... الخ). ويضعها على الطاولة أمام الطلبة، ويطلب إليهم أن يظفروا إليها مدة، ثم يقوم المعلم بتغطيتها، ويطلب من الطلبة كتابة أسماء الأشياء التي شاهدوها، ولطالب أو المجموعة التي تكتب أسماء أشياء أكثر من غيرها تعد المجموعة أمانزة. وهذا لعبة أخرى تهدف إلى اشتقاق معاني مفردات وكتابة جمل بوصف الأشياء المراد تسميتها وهي:
- يطلب المعلم إلى الطلبة كتابة أربع جمل تصف شيئاً ما، بحيث تحتوي الجملة الأولى على معلومات قليلة عن الشيء المراد وصفه، والجملة الثانية تحتوي على معلومات لوصف الشيء بشكل أكثر وضوحاً من الجملة الثانية، ثم الثالثة والرابعة يمكن تحمين الشيء لوصفه، ويعطى الطالب/ المجموعة التي تحزر الإجابة بعد الجملة الأولى علامات أكثر، وبعد الجملة الثانية علامات أقل، وبعد الجملة الثالثة علامات أقل، وبعد الجملة الرابعة علامة وحيدة.

مثال لعبة تسمى مهارة الاستماع، وتقوى قدرة الطلبة على اتباع تعليمات:

يطلب المعلم إلى الطالب أن يكتب رقماً، على سبيل المثال رقم (8)، ثم يطلب إليه مضاعفة العدد (يصبح 16)، ثم يطلب إضافة أي رقم زوجي آخر إليهم (مثلاً إضافة رقم 4 ليصبح العدد 20)، ثم يطلب المعلم إليه أن يقسم العدد الناتج على اثنين (يصبح العدد 10)، ثم يطلب المعلم إليه أن يطرح نصف العدد الزوجي الذي تم إضافته في الخطوة الثالثة (10-2) = 8 الإجابة تكون الرقم نفسه الذي تم امتراسه

مثال للعبة تستخدم لتقنية مهارة المحادثة:

يقول الطالب مجموعة من الجمل الخبرية والاستهامية والمنعية نصف أعمالا يقوم بها أحد أفراد عائلته أو أحد جيرانه أو أصدقائه ويجب عن الأسئلة التي يطرحها عليه الطلبة الآخرون

ومثال آخر، يذكر أحد الطلبة اسم شخصية أو شيء مهم يحاول الطلبة معرفة هذه الشخصية أو ذلك شيء بطرح أسئلة، ويكون الفائز من يطرح السؤال الذي يجدد الشخصية أو الشيء

مثال على استخدام الألعاب لتقنية مهارة الكتابة:

يكتب المعلم حروفاً على السبورة ويترك فراغاً مقدّر كلمة واحدة بعد كل حرف
مثلاً

M R U L A F T B S H

ثم يطلب من الطلبة كتابة برقية وذلك عن طريق تشكيل كلمات من الحروف الموجودة، ويمكن تكوين البرقية التالية من الحروف أعلاه.

الهاب القراءة هي المرحلة الابتدائية^(٥)

1- مقدمة:

تعتبر لغة الأداة الرئيسة للانفتاح على معارف العصر الحديث .. لذا فلا بد من اتباع جميع الطرق وأكثرها فعالية لتمكين الطفل من تعلم القراءة وممارستها على النحو الأفضل، وفي ضوء ذلك يستحسن تضمين المناهج والمقررات التعليمية الكثير من التمارين

(٥) م أحمد جبر أمثلة لألعاب من ترجمة الصوري 1988، لنال في النشر التربوي للتعليم الابتدائي، عدد

(20) حريز - وزارة التربية التونسية

و لأشطة متنوعة، التي يجري إخراجها أحيانا على شكل ألعاب مسئية تعطى الأبعاد و لعناصر المختلفة لعملية القراءة.

إن ألعاب لقراءة التعليمية أسلوب فعال أثبت جدواه خاصة في الصفوف الابتدائية. الأولى و يعود إلى انسجامها مع طبيعة وخصائص الطفل العقلية الحركية في هذه الصفوف (العموري، 1988).

2- أهداف ألعاب القراءة:

- تدريب الطفل على النطق السليم لأصوات اللغة عن طريق تدريب أعضاء جهازه لصوتي لديه

تيسير عملية تعلم القراءة و الكتابة على الطفل
توفير جو صحي يساعد على الانطلاق و التحرر و المبادرة الذاتية.

جذب و إثارة انتباه و اهتمام الطفل طوال الوقت
تخلص من ظاهرة الروتين و الرتابة، و الخروج من المألوف
تعمية قدرة عقل على تحليل و تشخيص الحروف و المقاطع.
تعمية قدرة الطفل على القراءة

تعمية روح العمل الجماعي الفعال و النشاط لدى الأطفال (العموري، 1988)

أولاً: ألعاب القراءة والاستيعاب

1- العمل المكتوبة:

أ- هي السورة:

يطلب المعلم من الطلبة عدم النظر إلى السورة ليقوم هو بدوره بكتابة جمل عليها. و بعد انتهاءه من الكتابة يسمح للطلبة بالنظر إلى السورة لقراءة ما كتب عليها ثم يقوم لطلاب صاحب علاقة بتنفيذ مضمون الجملة.

ب- البطاقات.

يوزع المعلم طاقات مدون عليها جملاً مفيدة، ثم يطلب من الطلبة تنفيذ مضمون الحمس.

مثال

.....الخ

2- الألفاظ والحواشي:

تكتب بخط كبير وواضح على بطاقات وتقرأها الطلبة بشكل جماعي أو فردي لمناقشتها وإيجاد حلول لها.

امثلة: به نعمب ويبدأ بحرف الكاف؟ كرة

نراه في الليل ويشيء لنا الطريق؟ القمر (المعوي، 1988 ص 129)

3 إعادة بناء الجمل:

يعرض المعلم كلمات مبعثرة على بطاقات، في كل بطاقة كلمة، ويكلف أحد طلبة إعادة ترتيب هذه الكلمات ليشكل منها جملة مفيدة ثم يقوم الطالب بقراءة الجملة الجديدة التي كونها

مثال 1 علي يرسم تفاحة



ب- قطعة سميرة في الشارع

4- تطابق صورة مع جملة أو العكس:

لذي، مثال التالي يطلب المعلم من الطلبة وصل كل سمكة بالجملة التي تناسبها وفردها.

أنا السمكة الملوك أنا السمكة النجمة أنا السمكة السيارة أنا السمكة الأحماصة

ثم يقوم الطالب بوصل كل سمكة بالجملة التي تناسبها

5- الكلمات المترادفة:

مثال يطلب المعلم من الطلبة اختيار الجملة الصحيحة من بين

روت لنا المعلمة قصة

قالت لنا المعلمة قصة

ثم يقوم أحد الطلبة بقراءتها

6- تطابق الرسم مع الكلمة أو العكس:

مثال: يعرض المعلم رسمة طير ويطلب من أحد الطلبة أن يبحث في عدة بطاقات لينتار البطاقة التي تحمل كلمة طير.



دجاجة

طير

أرنب

7- لعبة الأخطاء:

يعرض المعلم جملة ذات معنى غير معقول

مثال - بطير الخمار ويهبط على زهرة

يقرا الطلبة الجملة بصمت ليتعرفوا على الخطأ فيها. ثم يقوم أحدهم بتصويبها
ولراءنها بعد التصويب

- تطير النحلة وتهبط على زهرة.

8- لعبة الجمل الخرة:

ينتار المعلم لفرة من نص درس القراءة ويستني منها كلمات متفرقة ومبعثرا ثم يطلب من الطلبة وضع هذه الكلمات في جملة معيدة أو فقرة جديدة ذات معنى.

9- لعبة الاسهم:

يورد المعلم المثال التالي:

صل سهم بين شراب الليمون أو الكمكة وبين المواد اللازمة لعمل كل منها فيما يلي

شراب اللبون



الكلمة

11 لعبة التصنيف

يورد المعلم مجموعة من المفردات المبعثرة ويطلب من الطلبة إعادة تصنيفها وتجميعها في مجموعات بحيث تصبح كل الكلمات المتقاربة في مدلولاتها في مجموعة واحدة صغيرة مثال دجاجة، أسد، قط، مهر، ليوة، جرو، كلب، فرس، بقرة، صوص، شبل، قط، حصان، عجل، كبد، ثور
مثال: دجاجة ديك صوص مهر، حصان، فرس... إلخ.

ناديا العابد العطق والنفيرة

1- ألعاب الأصوات

مثال يعرض المعلم كلمة ثم يطلب من الطلبة أن يأتوا بكلمات جديدة تنتهي كل منها بنفس الصوت الذي تنتهي به الكلمة الأصلية.
مثال: 1- كوي: عوي، شوي، توي، طوي.
2- يسمو: يرنو، يعلو، يبلو.

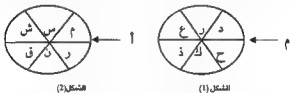
يطلب للمعلم من الطلبة تلوين أوراق الشجرة التي كتب عليها حروف (و) في الرسمة لرفقة.

2- ألعاب التجميع والربط:

أ- لعبة الدائرة المتحركة

يحصّر المعلم قطعة دائرية الشكل من الخشب أو الورق المقوى ويكتب عليها عدداً من الأحرف كما في الشكل (1) ويثبتها من مركزها بمسمار على الحائط، ويكتب على يمينها حرفاً

مثل (م)، ثم يمسح قطعة دائرية ثانية ويثبتها بنفس الطريقة السابقة ويكتب عليها حروف أخرى كما في الشكل (2) والى يمينها يكتب حرف آخر مثل (ل) (1)



يحرك أحد الطلبة الدائرة الأولى حتى يصبح السهم في وضع يشير إلى أحد الحروف على الدائرة الأولى، وليكن (ح) فيقرأ الطالب آخر المقطع (م ح) ويحرك طالب ثلث الدائرة الثانية ليصبح السهم مصوباً نحو الحرف (ر) مثلاً فيتكون لدينا مقطع (أ ر) ثم يقوم طالب آخر بربط المقطعين ويقرأ كلمة (عار) وهكذا تستمر اللعبة ويطلب من اللعبة تجميع مقاطع أخرى لتكوين كلمات، جليفة ذات معنى

ب لعبة القومينو

يعرض المعلم كلمة ما ويطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة لأصعب ثم يطلب منهم تكوين كلمة أخرى تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة الجديدة وهكذا

مثالاً: بنت، نمر، رائد، جار، راقى.

-أو يفرغ المعلم كلمة ما ثم يطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأوسط في الكلمة الأصلية وهكذا.

مثال: ولد، لوز، ورد، رجل، جار.

ج- لعبة الحروف والكلمات:

يكتب المعلم على السبورة كلمات مثل (حسن، دائرة، يردد، قاسم، هر) ويطلب من طلبة تكوين كلمة أو كلمات جديدة باستخدام الحروف الأولى من كل الكلمات المكتوبة أمامهم فيكتسبون المطلوب على أوراقتهم ويقرؤون ما كتبوا:

3- لعبة السيرة

أ- لعبة الدائرة المتحركة:

يعرّض لمعلم جملة أو جملاً خبرية ويطلب من الطلبة تحويلها إلى صيغة الأمر والاستفهام وقرأتها بصوت عالٍ

مثال: علي يفتح الباب

تصبح

يا علي افتح الباب

أو

هل يفتح علي الباب؟

4- الكلمات المتقاطعة

مثال 1-

1- اسم مدينة أردنية

2 اسم ولد

3 اسم فتاة

4 اسم دولة عربية

(1)



(2)

(3)

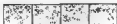
(4)

مثال: ب- املأ الفراغ

1- اسم مدينة أردنية

2- يقس الرسائل

(1)



(2)



2- هات كلمتين تنتهي بالحرفين (أ) و(ن):

توظيف اللعب في تعليم مهارات اللغة والتفكير:

ارتبط مفهوم اللعب في مجتمعاتنا العربية بالذات بالمنزل والألعاب، ويعد عن مضامين استثماره تربوياً كأداة تدعم الفرد في نموه الفكري والجسمي. هذا في حين، وفي روية أخرى من نعلم، حكيم التريويون على دراسة اللعب عند الإنسان والحيوان على حد سواء، على أساس أنه ظاهرة تربوية ترقى إلى مستوى الأداة المنهجية التي يمكن لها تكون جزء من الممارسات بصعبة، يستغلها المعلم لصالح التعلم وفي مثل هذه العجائز لا بد من انعصر ستعريف مفهوم التعلم والتفكير، ثم الوصول إلى مفهوم اللعب، وتطور الاهتمام به، وبعضاً من الأمثلة على استخدامه تطبيقاً كأداة تعليمية

أولاً التعلم

يعرف التعلم على أنه، ذلك التغير الظاهر والثابت نسبياً في السلوك، والناتج عن التفاعل مع البيئة بواسطة الحواس. ويحدث التعلم بشكل تفاعلي بين الخبرات التي يمر بها الفرد ومحوه. وقد أشارت البحوث إلى مبادئ التأثير والاستجابة والتعزيز. وكللت لبدا لمعرفي Cognition، هذا الذي يستند إلى الإدراك والعمليات العقلية مثل التفكير كمفاهيم أساسية يستند إليها البحث.

ثانياً، التفكير والتعلم

لتفكير عملية عقلية تتميز باستخدام الرمز لتسهيل المعالجة والتذكر ولتحليل، لأشياء وأحداث غير موجودة فعلاً وقت التفكير، ويساعد هذه العملية العقلية الخبرة الحسية للأشياء الموجودة فعلاً، مثال ذلك أحجار الشطرنج التي تسهل تحليل الحدث ورسم الخطط وتوضح العلاقة بين التفكير والتعلم باستعراض أسلوب حل المشكلات، الذي يعد من أكثر مظاهر

التفكير المؤدي إلى التعلم. حيث يتسلسل هذا الأسلوب من إدراك المشكلة، وذلك أن الإدراك من أهم العمليات العقلية التي تتخلل عملية التفكير ثم استكشاف بيئة المشكلة وتحليل المواد والعلاقات بين الأشياء، وكثيراً ما يتم ذلك باستغلال موجودات البيئة ولعليات. ويصح ذلك إعادة ترتيب عناصر المشكلة مباشرة من خلال طرح حلول.

وكما أشرنا فإن الخبرة الحسية من أهم العناصر المؤدية إلى التعلم من خلال العمل ولحن Learning By Doing. ولعل اللعب وأدواته موضوع هذه الورقة، بعد من أهم أشكال لتعلم من خلال الخبرة.

ثالثاً: تطور الاهتمام باللعب

كان أعلامون أول من أشار إلى اللعب كأداة مساعدة لتعليم الحساب، وتبعه أرسطو الذي ربط اللعب بمفهوم السعي إلى الرشد ثم امتد هذا الاهتمام ليظهر في كتابات كل من فروس وستالورزي وروسو وكومينيوس الذي أشار بالذات إلى أهمية اللعب في تعليم والتعبير عن اندت. وبعد ازدياد الاهتمام باللعب ظهرت نظرية الطاقة الزائدة، التي فسرت ظاهرة لعب على أنها إطلاق للطاقات الكامنة واصل الفنون، وإن اللعب يعمل كمجهد حيوية لأعصاب المتحللة من الإحياء، وقد اهتم بهذه النظرية هيرت ميسنر الذي درس لعب حيوانات، وقال بأن الحيوانات تصطنع القتال لعباً لأن لم تجد القتال الحقيقي، وذلك تحفزاً للعدوت، لكامنة. وجاءت آراء تشارلز دارون في كتابه التعبير عن الانفعالات لتؤكد حقيقة أن الناس يفعلون تعبيراً عما بأنفسهم من انفعالات الفرح والإثارة، لكنه غالى بقوله بأن الأطفال يفعلون امتدداً لحركات أسلافهم من الأسماك ويجنون التراجع مثل أسلافهم القردة.

بعد هذا التنوع بالمطروحات، ظهر اتجاهان متقاربان، هما: نظرية التدريب على المهارات لكارل جروس، ونتاج بحوث الدكتور سوزانا ميلر، وهو الأكثر قرباً إلى التوجهات الحديثة لاستمرار اللعب. أما كارل جروس فقد نظر إلى اللعب على أنه أساس الجماعيات وعدة التدريب، اللازم على المهارات المطلوبة من الفرد في البلوغ، فلعيب الشريرة يؤدي إلى اللغة، واللعب، لاكتساب يؤهل الفرد للسيطرة على الجسم ويكسبه روح المنافسة لازمة لحياة التنافس والتأثير. وأشار إلى لعب السرور والحب ولعب الحركة والتذكر والتعرف وحتى كل وظائف الكائن الحي.

وأما سوزانا ميلر فقد مثلت الاتجاه الحديث الذي يهتما، وهو أن اللعب درجة من الاختيار والتخلص من القيود التي تلزمنا بها الطرق التقليدية في التعامل مع الأفكار والأشياء والمواد. هذه هي الصلة الرئيسة التي تربط اللعب بالفن وبالأشكال الأخرى من الإبداع

وأشارت ميلر إلى أن اللعب هو ظرف وليس اسم لنشاط، أي أنه يصف نوعاً من الأداء وتحت أي الظروف يؤدي وهذا ما يساعد في إثارة الدافعية للإنجاز، ومن جعله سلوك ادخله في مجال علم النفس ليتم تناوله تطبيقياً في الممارسات المدرسية.

رابعاً: اللعب وتعليم اللغات

ينظر عادة إلى اللعبة على أنها وسيلة للتعلم فراغ آخر خمس دقائق في الحصص الصفية لكن في الواقع، يمكن للمعلم استخدام اللعب في كل مراحل التدريب، للفردي، بدم بالتدريب المرجح Controlled Practice حتى مرحلة التدريب الحر Free Practice وهناك أسباب تدعو المعلم لأن يستخدم الألعاب بأنواعها:

- 1- يريد من دافعية الطالب الضعيف بالذات، للمبادرة والمشاركة في الحصة التعليمية
- 2- تساعد الطالب على الإحساس بالإنجاز لكونه تعلم لعبة على الأقل.
- 3- تعطي اللعبة الطالب تدريباً مكثفاً لإتقان نماذج لغوية مختارة
- 4- تشكل اللعبة غالباً دائماً دعماً للذاكرة Retention Support
- 5- تدعم اللعبة روح التعاون وعمل الفريق، وتحمي العلاقة ما بين المعلم وطلابه من جهة والطالب وزملائه من جهة أخرى.

خامساً: أمثلة تطبيقية لاستخدام اللعب في تدريس الطلبة

1. ألعاب الذاكرة، (نموذج Kim's Game) .

يقوم المعلم لتعليم هذا النموذج بتحضير لوحة حائط (صورة أو وسيلة تعليمية) أو مجموعة أشياء، ويقوم الطلبة بدراسة معالمها لمدة دقيقة أو دقيقتين فقط، بعد ذلك يقوم المعلم بتغطية ما تم عرضه، ويطلب من الطلبة إيجاز مهمات تعتمد على قدرة الطالب منهم على تذكر تفاصيل ما سبق عرضه.

مثال: (لتعليم النموذج اللغوي (There was/ Were) .

- يعرض المعلم مجموعة أشياء مختارة على الطاولة ولديقة واحدة (دقيقة، فلم، كتاب،)

- يغطي المعلم الأشياء بقطعة القماش.

يحاول الطلبة تذكر ما شاهدوه، ويصيرون عما يتذكرونه باستخدام النموذج اللغوي المقترح كتاباً أو شاعراً.

- يتفق على نظم خاص لتنج التدريجات

إن إعطاء معنى للنشاط اللغوي في هذه اللعبة هو حجر ما يساعد الطلبة على الانخراط بكن أفكارهم بالخبرة التعليمية. فمثلا يستطيع المعلم أن يعطي فقط صورة شخص ما، ويطلب من الطلبة تخيل أنه شخص مطلوب للمدالة وعليهم وصفه من خلال محاولة تذكر معالم شخصيته، واستخدام نموذج الزمن الحاضر البسيط على سبيل المثال.

2- ألعاب الحزب- التخمين والتنبؤ- Guessing Games.

تعدد أعراس استخدام ألعاب الحزب بشكل أكبر من ألعاب الذاكرة

مثال على هذه النوع

يعطي للمعلم صورة شخص معروف يقطعها من مجلة.

بدأ لعبة محاولة التخمين لمعرفة صاحب الصورة المغطاة. هذا باستخدام النموذج للرمي (Has Bic Grid)

مثال آخر

يخرج أحد الطلاب من غرفة الصف ويصا يثق الزملاء على كلمة تمثل طرف Adverb مثل Quickly

يطلب الطلبة من أحد الزملاء التقيام مثلا بفتح الباب، وذلك بهيئة تساعد على أن يضمن كلمة لطرف ويجزوها من خلال ما يشاعده من تخيل للكلمة، ومن خلال الموقف الذي يتم هرعه

3- أحاجي التمييز بين الصور والنصوص المقطوعة/ Jigsaw Picture text Games.

يتطلب هذا النوع من الألعاب إتقان مهارة التمييز وإصدار الأحكام بدء على عمليات لربط بين المفردات.

مثال

- يقوم المعلم بتحضير لوح من الكرتون المقوى والفاصل للقطع

- يقوم المعلم كذلك بتحضير نص من قصة أو مقالة مع الصور الخاصة بذلك النص.

ينم لصق الصور وفقرات النص على لوح الكرتون ثم تعصل قطعا

- يطلب من الطلبة إعادة ترتيب التصوص وربطها مع الصور الخاصة بها ضمن وقت محدد.

4- ألعاب الاستيعاب

تعد مهارة الاستيعاب أساسية لتقديم حلول المشكلات وهنا يمكن تصميم ألعاب يتوجب فيها على الطلبة استيعاب الموقف وإعطاء الحل.

مثال:

- يرزح المعلم مجموعة من أسماء الأطعمة ومكوناتها ووصفات (عدادها).

· يطلب من الطلبة قراءة الوصفات واستيعابها.

يعنى الطلبة دقتين لربط العناوين مع الوصفات والمكونات

- لعب ملاحظ أن لألعاب السابقة تمكن الطلبة من تفعيل العقلية من حيث التذكر والاستنتاج والتحليل والربط. وهذه الجوانب هي من أهم متطلبات التفكير الدند التحاء حل المشكلات

سادسا. اللعب وتعلم التفكير والإبداع

يعرف لتفكير المبدع بأنه تقديم حلول للمشكلات بأساليب ابتكارية. ولأن هذا نوع من التفكير يلعب دورا مهما في تحصيل المعرفة وفي كافة مناحي الحياة، يتوجب عيب الاهتمام بتطويره وإستراتيجيته.

تقدم ثورانس باقتراح طرق تعتمد على اللعب لاكتشاف التفكير الناقد المبدع وتطويره ومن هذه الطرق:

- يقدم المعلم لطلابه مجموعة من الألعاب ليلعب بها بحرية دون توجيه.

- يطلب من الطلبة التراجع طرق لتعديل اللعبة وتطويرها لجعلها أكثر إمتعا وسهولة للعب والمرونة والبناء الاستدلالي.

- السؤال والتخمين وهي طريقة أخرى يقترحها ثورانس، لعبة "Ask- And- Queles Test"

1- يقدم المعلم للطلبة صورة ما يتسعون فيها

2- يطلب من الطلبة توجيه مجموعة من الأسئلة، الغاية منها التنبؤ بحقيقة ما

3- يستدل على قدرة الطالب على اقتراح فرضية Hypotheses بالطلب إليه لأن يحسن ما يترتب على ما يرى من نتائج ويجزوها.

(تعلم هذه النبة من ضمن ما اقترح أعلاه من ألعاب الحُرر لتدريس اللغة الإنجليزية)

سابعاً: اللعب التخيلي Make-Believe Play

تعد هذه المرحلة من لعب الأطفال من أهم المراحل التي يكتشف فيها الطالب المبدع. إذ يستطيع المربون، وبعبارة عن ممارسة تربية السلطة، استخدام اللعب التخيلي في هذه جوانب، منها:

- عروض العرائس: حيث يطلب من الصغير إكمال حوار أو معرفة ما يدور في الموقف، دون قيود تحريراً لقوة الخيال وحرية. وينصح المربون باستخدام المؤثرات الصوتية، وتقيد الأصوات في هذا النموذج من اللعب.
- لعب شروود الخيال. في هذا النموذج يعالج الطلبة كثيراً من جوانب حياتهم لاجتماعية برسائل فيها إبداع خفي وكتابة

نشاطات عامة للوحدة

أولاً: التّقديم بزيارة إلى مكتبة المدرسة والاطلاع على أنواع القصص الموجودة هناك
 ثانياً: لطّيب من اطلبة قراءة قصة مختارة من قبل الطلبة مع تلخيصها.
 ثالثاً: استضافة أحد المهتمين من كتاب القصة في ندوة للحديث عن الفن القصصي.
 رابعاً: القيام بزيارة إلى إحدى مكتبات الأطفال والاطلاع على أنواع القصص الموجودة
 في المكتبة وتشجيع الطلبة على استعارة القصص ذات المستوى المناسب للطلبة
 خامساً: الاطلاع على أنواع الأناشيد والمحفوظات التي في مكتبة المدرسة
 سادساً: استعارة الأشرطة الصوتية والتي تحتوي على قصائد وأناشيد ملحنة ولاستمع
 إليها

سابعاً: تشجيع لطلبة على حفظ الأناشيد ذات المضمون المناسب
 ثامناً: زيارة أحد المخرج ومقابلة المهتمين في ذلك والاستماع إلى الإجراءت التي تتم
 لإجراء وتقديم المسرحيات
 تاسعاً: لعمل عمل إجراء مسرحيات على خشبة المسرح في المدرسة ذات الهدف المحدد
 والتي تحمل مضمون.

مراجع الوحدة الخامسة:

- أحمد، أحمد، بك محمد، فهمي، (1988). الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية.
- استيتية، سمير شيفه. (1998) علم اللغة التعلّمي اريد دار الأمل لمنشر
- أندرسون، ريتشارد س، وآخرون (1998). أمة قارئة. ترجمة شوقي السيد
- الشرفي، ط، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع
- بوند، جاي، وآخرون. (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. ترجمة محمد مبر
- مرسي وسماويل أبو العزائم، القاهرة. عالم الكتب.
- جير، يحي عبد الرؤوف. (1992). قراءة الاستماع مجلة التربية، السنة الحادية و لعشرون،
العدد (102)، ص ص 121- 130
- جمل، مصرية محمد عبد المجيد (1994) العصر القرائي (الدليليكا) دراسة شحيصية
علاجية (ط1)، القاهرة مكتبة النهضة المصرية .
- حسين، عبد الله أحمد (1999) صعوبات القراءة (الدليليكا) في عبة أردنية من طلة -
اصعب لريم رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان لأردن
- عجاج، حيري معاري. (1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج
(ط.). مكتبة زهراء الشرق.
- عصر، حسني عبد الباري، (1998) تعليم القراءة من منظور علم اللغة لتعسي، مدخل
مفترح نظري وتطبيقاته.
- عطية، عطية & الحشكي، يوسف بك أبو منجلي، أنور بك أحمد، رضا بك النبلي، عبد
اللطيف (1990) طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة عمان دار الفكر للنشر و
لتوزيع .
- فضل الله، محمد وجب. (1995) القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها. (ط1) القاهرة.
عالم الكتب
- لطفي، محمد قدرى (1985) التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه (ط3). القاهرة
مكتبة مصر

- محمد، فهم مصطفى. (1992) أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص 132-136
- مدانات، أوجيني (1985) الطفل ومشكلاته القرائية أسبابها وطرق علاجها عمان دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد، أبو المزيم، إسماعيل (1990) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه
- مونري، ماريون (1983). تنمية وهي القراءة. ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوسي، القاهرة: دار المعرفة.
- رال، شكري حامد (1998) بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة ورتباط هذا ميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم التربوية، مجلد (2)، العدد (1)، ص ص 75-99.
- اسحر، أحمد شوقي (1984). المهزة ومشكلاتها وعلاجها (صوت المهزة) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كعان، أحمد علي. (1986). برنامج علاجي لتلبي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة دمشق.
- لفتامي، سيمان بن سيف بن سالمين. (1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان جامعة السلطان قابوس
- عام، نادية منصور محمد (2000). أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية
- الملا، بدرية سعيدة المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية مجلة مجسم البحوث التربوية، (6) من ص ص 21-26
- خاطر وآخرون. (1989). طرق تدريس اللغة العربية والثريبة الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية، حديثة الطبعة الرابعة
- لبجة، عبد لفتح حسن (1999) أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة لطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق الأهداف التالية.

- 1- يتعرفو على صعوبات و مشكلات اللغة العربية المتعلقة بطبيعتها وخاصة صعوبات القراءة والكتابة وأثرها على الاستماع والتحدث.
- 2- يقترحوا علاجاً و حلاً لكل مشكلة من مشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية للتلاميذ لمرحلة الابتدائية
- 3- يستخدمو هذه الحلول في علاج صعوبات و مشكلات حقيقية تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية
- 4- ينفقوا أساليب علاج الصعوبات على أمثلة من المواد الدراسية الأخرى
- ٦- يتعرفوا على أساليب الكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ
- ٥- يستخدموا اختبارات ومقاييس و بطاقات ملاحظة لتحديد الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

مقدمة

للقراءة جزء حيوي وضروري للكانن البشري، وهي مهارة يستفيد الإنسان به مستطها من معارف وحبرات الأوائل، ويتزود بمعانيها التي يحولها إلى معلومات جديدة كي ينقلها إلى الأحيين للاعفة. ولذا فإن القدرة علي القراءة هي مهارة ضرورية وأساسية لاكتساب المعارف ولعلوم وتعمل القراءة علي خلق الدواقع والخيال، وتشجع الخلق والإبداع وعمل علي ترجمة أفكار وآراء الأخرى كي يختار القارئ ما يلائم مشعره وأحاسيسه ودوقه

وعني بالقراءة الحقيقية أنك حين تقرأ تكون كمن يبني أو يعيد صياغه لمعاني من الحس والفكرات ولصفحات وتسجها أفكارا وآراء تعكس شخصيتك الذاتية وميولك وأعمهاتك. ويصف الكثيرون القراءة بأنها رياضة العقل ومعادته، وهي الطريقة انكسبة للكائن لسري في تكوين فكره وخياله وإبداعه واستخلاصه المعاني من خلال لرموز المكتوبة. بها تعمل ألهم في تطوير الأفراد وبناء وجودهم في جميع مناحي حياتهم الاجتماعية واقتصادية وعملية (مفقات، 1985: 8).

يمكن القول أن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية، وأنها تؤثر في تقدم الطالب في جميع المواد الدراسية، ولكن تأثيرها يختلف من مادة إلى أخرى، فبعضها يتأثر بها تأثير ضعيف كالرسم والتربية البدية، وبعضها يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً كالتعبير والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية، ونتيجة لذلك كان الجاح في المدرسة الابتدائية مرتبطاً بالكفأة في القراءة، ولجميع الدراسات المختلفة على أن التحلف في القراءة يرجع لعدة عوامل متداخلة تختلف من طفل لآخر. يطوي عليها التأثير الدراسي نتائج الضعف في مهارات لقراءة والتي من أهم مظاهرها :-

- الضرب الدراسي .
- تكرار الأرسوب
- الاستمرق في أعلام اليفقة وضعف التفكير.

- عدم القدرة على القراءة بصورة جيدة.
- الصعوبة في فهم الفقرات.
- عدم القدرة على التركيز واضطراب النهم (عطية، الحشكي & أحمد، أبو مقلبي & البهلي، 1990، ص 36)

المشكلات القرائية هي المرحلة الاستعدادية الدنيا ..

في السنوات الأخيرة الماضية، برزت ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى وعدم قدرتهم على القراءة. وقد شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية ولعائلة والمجتمع المحلي بأكمله. وكثرت التساؤلات حين هو لسؤال عن هذا انتشني «مدرسة أم البيت أم المهجع؟» وقد قامت الجهات التربوية المختلفة بمقعد مؤتمرات وندوات ودورات في محاولة لإيجاد الحلول لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في متاح لطلاب بعد انتهاء المرحلة الدراسية (مفقات، 1985، ص 9) وقد أشارت لدراسات إلى أن مدرسة لابتدائية هي قاعدة التعليم، ولذا فإن المشكلات التي تعترض العملية التربوية فيها تستغلل الاهتمام وتثير الحوار حول آثارها في الضعف العام بين الطلبة وشكل خاص في اللغة العربية وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات تحدد ذلك وتبين حجم هذه لمشكلات فإنها موجودة، ويعزوها البعض إلى عدة أمور منها ..

- عدم لاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي .
- عدم التزام لمعلم أيا كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في التدريس
- عدم عقد دورات للتدريب على تحسين الخط العربي.

- الحاجة إلى إجراء دراسات وبحوث لمعالجة الأخطاء ومناحي الضعف في اللغة وأساليب تدريسها . وفي كثير من المدارس نجد أن طلابها كثيرين في مدارسهم اليوم لا يجيدون القراءة ويجد أولئك الذين استطاعوا الكفاح حتى انجوا المرحلة الابتدائية بمحاولات قرائية، ثم وجدوا أن الوصول للمرحلة الإعدادية أو الثانوية مستحيل. وفي هذه الحالة تصبح الجهة المسؤولة وحيثيات التدريس في المدارس مطالبة بإيجاد البيئة المناسبة لكي يمكن الطلاب من لتعلم وإن روعة التعلم بدورها تؤدي إلى تنمية مشاعر الانتماء لدى لطلاب نحو مدرسته ونحو وطنه (مفقات، 1985)

ومن الأمثلة السائدة في المدارس تعرض الطفل الصغير إلى تعلم القراءة لأساسية - الكتاب مفرغ - قبل مرحلة التمهيد أو الاستعداد لذلك، وهذا يعني معرفة أحرف و تمييز بينها. وكيفية تركيب معرقات بسيطة من البيئة مثل باب، شباك، درج، الخ إن الشامل في

تخاذ الخطوات السريعة لمعالجة الضعف القرائي في مراحله الأولى. ممارسة أساليب تعليم القراءة المتطورة لجميع الطلاب وعدم استعمال الأسلوب المناسب مع الغلاب لضعف في لقراءة مما يسبب لصعوبة ويؤدي إلى الإحباط إن عدم إدراك حقيقة إن الضعف القرائي موجود رغم أن مستوى الصف الإجمالي أعلى من المعدل العادي وإن المستوى العالي لا ينفي وجود أكثر من طالب داخل الصف لا يستطيع القراءة

أسباب الضعف القرائي :

1- تدني مستوى انتحصيل القرائي في الصفوف الثلاث الأولى :

مصر كثير من المعلمين المشكلات القرائية بأن مردها البيت حيث يعتقد هؤلاء أن حاجات الأطفال العقلية والبنية والعاطفية والاجتماعية مهمة تمام، وليس هناك أي نوع من شواص يمر البيت والمدرسة حول الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ . وتؤكد المدرسة أن على البيت التعاون والمشاركة في تحمل الضعف في القراءة لأن عدم اهتمام ليت سبب لتدهور واللامبالاة في استمرارية العلم الذي ينتج عنه القشل المتلاحق . على حين يعمرو لأسد عدم الضعف هذا في القراءة للمدرسة باعتبارها في نظروهم المسؤولة وحيدة عن مشكلات قرائية إذ يرون أنه لو خصص المعلم وقتاً أكثر لأطفالهم لأصحو قراءه حاجتين وأنه لا بد أن يخصص المعلم حصص الأسد من وقته للطلاب الضعاف في القراءة (مدانات 1985، 17)

2- عجز المدرسة عن أداء دورها

سكنون المدرسة عاجزة عن أداء دورها إذا فشلت في إيجاد بيئة ملائمة لعملية التعلم وإذا لم تتدرك الأمر بالتشخيص الشامل للصعوبات التي يواجهها الطفل في لقراءة على أن تتبعه بالتدريس العلاجي المكثف ولا لأصبح الطفل قارئاً معاقاً وسيكون ضعفه هذا سبب للفصو في مسيرته .لدراسية أن الضعف القرائي في المدارس سببه عدم تقويم برامجها وأساليبها لتدريسية إن معرفة الأخطاء وتصحيحها يتطلب تقويماً أساسياً وضروريا على مستوى لعاملين في التربية والتعليم. وإذا لم تكن برامج القراءة معدلة ومروية للفرق الفردية فستراكم الصعوبات وتتعثر عملية التعلم ويشير الدكتور محمد نوري شفيق إلى أسباب لمشكلات لقراءة بما يلي:

- "مدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم ولذا فإن المشكلات التي تعرض لعملية التربية فيها تستلزم الاهتمام وتثير الحوار أثارها في الصف العام بين الطلبة وبشكل خاص في اللغة العربية .

- عدم لاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي

- تطبيق نظام معزم الصف في الصفوف الثلاثة الأولى والذي يمتد في بعض المدارس ليشمل الصف الرابع الابتدائي يعتمد على المعلمين والمعلمات من خريجي اعاهد تخصص تربية ابتدائية بالإضافة إلى عدد آخر من خريجي بعض التخصصات الذين يزيدون عن حصة المدرس في حال تخصصهم وقد يكون بعض من هؤلاء غالباً غير قادرين على تدعيم مهارات أساسية كالقراءة والكتابة.

عدم نراهم المعلم أباً كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في تدريس محته (معدان، 1985: 12). ومن الأمثلة على ذلك:

نعرض معلم إلى تعلم القراءة "الكتاب المقرر" قبل مرحلة التمهيد أو لاسعد لذلك و يعني هذا معرفة الحروف والتميز بينها .

عدم تزويد أطفال المرحلة الابتدائية الأولى بمستوى مناسب من المهارات التي تمكنهم من استيعاب بين أحرف المقدرات

ترجيع الطلاب للصف الرابع الابتدائي تريعاً تلقائياً لم تمكن الطالب من المهارات الأساسية الكافية في اللغة وهي القراءة والكتابة والاستيعاب

- اعتماد على طريقة التعليم الجمعي لسد الحاجات القرائية لكل الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية بينهم وهذه الطريقة لا تعطي اهتماماً لتصحيح أخطاء كل فرد .

- مدرسة أساليب تعلم القراءة المتطورة لجميع الطلاب وعدم استعمال الأسلوب المناسب مع لطلاب ضعفاء في القراءة ما يسبب الصعوبة ويزدي إلى الإحباط.

- المعالجة المسبقة للبرامج المتنوعة في القراءة مثل القراءة الجهرية والقراءة لصامتة وقراءة الاستيعاب .

- استعمال امسائل التعليمية التي لا تناسب مستويات الفروق الفردية للطلاب .

- سبب علاقة المعلم بالتلميذ وعدم بناء جسور الثقة فيما بينهم كأساس لعملية التعلم وتعليم .

- كبر حجم الصفوف الثلاثة بشكل غير معقول مما يمتنع المعلم من سد حاجات الأطفال المتعلمين و هذه مسؤولية الوزارة
 - تدريس لطلاب من قبل معلمين ينقصهم الإعداد الكافي و ينتفرون إلى الخبرة و الكفايات الأخرى المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية الدنيا
 - إهمال اهتمام سجل التعليم التراكمي لمعرفة حاجاته و متابعة اهتماماته و الإطلاع على حالته الصحية و تحلته البيتة و الاقتصادية
 - و من أسباب ضعف القرائي عدة عوامل عديدة، منها ما هو عام و ما هو تربوي و ما هو يخص الطفل نفسه.
- العوامل العامة للضعف القرائي،**

❖ **اسبوا من اسبولوجية /الصحة العامة للطفل .**

لعمل لذي يعاني من اعتلال في صحته العامة يفقد الحيوية مما يؤدي إلى تكرار عيائه عن مدرسة و ينتج عن هذا الثياب صعوبة في تعلم الطفل و في إمكانية متابعته لزملائه في المواد لذي درسوها أثناء عيائه

❖ **الامراض البصرية :**

لو حدثت، الأبحاث أنه يوجد علاقة بين الأمراض البصرية و عدم مقدرتهم على القراءة بحيث أن الأطفال ضعيفي البصر عندما يريدون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالثقل و لفلق و لإجهد فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة بعد فترة قصيرة بل و يرفضون و يمتنعون عن القراءة تماماً و من الضروري في مثل هذه الحالات أن يعمل المدرس على تحويل هؤلاء الأطفال إلى مراكز الرعاية البصرية و من الضروري أن تقوم المدرسة باستدعاء ولي أمر لطفل لكي يكون على دراية بالمشكلات البصرية التي يعاني منها طفله، حتى يكون هناك تعاون بين و بين المدرسة في علاج المشكلة

❖ **الامراض السمعية**

أنه لتعلم تعمل الأصوات إلى الأطفال المصابين بأمراض سمعية بأسلوب مشوش و بذلك تعتقد معها و بعض الأطفال هم فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة بالسمع و الحديث و القراءة و تعدد نواحي و أنواع العيوب السمعية و تصبح بعض الوسائل العلاجية معيكة أو فعالة بالنسبة لبعض الأطفال و لا تكون مفيدة أو فعالة

بالنسبة لغيرهم ممن يعانون بشكل أو آخر بسبب هذا القصور أو الضعف . و لقد كان لفحص نشمل المبكر للأطفال فائدة كبيرة في حالات عديدة مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص و تنظيم برامجها و في استطاعة المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة في حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك لطفله .

❖ عامس الذكاء :

أوضحت لدراسات أن عامل الذكاء وحده لا يكفي ما لم يكن مصحوباً بأساليب تعليمية فعالة متنوعة و متطورة داخل الصف، وتوضح الدراسات أن المتعلم محدود لقوة العقلية يمكنه أن يتقدم في القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت مواصلة العملية التعليمية مع حاجاته و إذا ما وضعت برامج تربوية تناسب قدراته العقلية . و من الأخص في تعليم الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي أن تستخدم قدرأ أكبر من القراءة الجهرية و مدراً أكثر من التهديد الشعبي للعامة التي سيقرؤونها و يحتاج الكثير منهم إلى أن يهيموا بما يقرؤون قبل أن يهيموا معناه جيداً و يجب أن يقوم هؤلاء الأطفال بقدر أكبر من عمل ساذج و قص لنصير المرتبطة بالكلمات التي يقرؤونها لأنهم في حاجة أكثر من الأطفال العاديين إلى انقيص بهذه الأعمال الإضافية لتثبيت الكلمات في أذهانهم .

❖ عوامل اسرية :

تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات على مقدرة الطفل إقائية فلشاكل لعائلية بين الزوجين كإطلاق و الشجار العائلي و شرب الكحول و غيرها يؤثر تأثيراً واضحاً على التحصيل الأكاديمي، و إن عدم اهتمام الوالدين بأبنائهم و عدم حبسهم على المطالعة سوء بالتشجيع أو لقدوة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم . و لمعاملة الوالدين لأطفالهم تأثير كبير على تحصيلهم الدراسي و خصوصاً في تحصيل أحد الأطفال على الآخر

❖ العوامل العاطفية :

اندرت لكثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من الضعف الدراسي في الصفوف الأولى هم أولئك الأطفال المضطربون عاطفياً و إن أسباب إضطرابات لطفل و عدم قدرته على القراءة هي شعوره بالخوف لعدم ثقته بنفسه و فشله في إرضاء من هم في مركز السلطة بالنسبة له كالأباء و المعلمين فينطوي على نفسه و يستمر في شروء دائم سبب معاناته من الاضطراب العاطفي

❖ عامل الجنس:

أشارت الدراسات على أن التحصيل الأكاديمي لطلاب الصفوف الأولى أن إناث يتفوقن على الذكور في الصف الأول و التلي الابتدائي ثم يحدث العكس في الصفين لربح والخمس الابتدائي إذ يتفوق الذكور على الإناث

❖ العوامل الثقافية:

إن ثقافة الوالدين عامل مهم في تقدم أبنائهم وتفوقهم في التحصيل القرائي وأصبي بثقافة الوالدين أولئك اللذين يهتمون بالقراءة وحب المطالعة لأن ذلك يعطي الطفل دئماً قوياً في تقليد أبويه في ذلك. وكان واضحاً أن طلاب الصفوف الأولى من البيئة المتفعلة تتفوق لغوياً ويحتلون احتلالاً كبيراً في تحصيلهم القرائي عن الطلاب اللذين ينتمون إلى هذه بيئة دنيئة بكتها وثقافتها.

❖ العوامل التربوية.

❖ مدير المدرسة

الإدارة المدرسية مسؤولة عن تنفيذ برامجها وعن مساعدة الطلاب في تطوير نموهم الاجتماعي والعقلي والثقافي وهي بذلك تتحمل مثل طلابها في القراءة وذلك بعشها في دعم هيئة التدريس في مدرستها وفي مساندها وخصوصاً معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا للمدير يادرسون مهنة التعليم لأول مرة فالعلم الجديد يفتر إلى خلفية وصحة عن المدرسة وعن انعام بتعليمية المتوسطة به، وعن الأساليب الباجعة لحل المشاكل داخل الصف سواء أكانت تلك المشاكل تعليمية أو سلوكية أو حجم الصف الذي لا يفسح له المجال لمرحلة لفروق الفردية بين طلابه. ومن البديهي أن هذه الأوضاع كلها هي مسؤولية الإدارة التربوية والمدير هو المسؤول عن التخطيط مع الهيئات التربوية وذوي الخبرة لبرامج في ميدان تدريس القراءة تشمل دورات وندوات تساهم في حل المشكلات القرائية التي تعترض سبيل تقدم الطلاب خصوصاً طلاب الصفوف الدنيا، وعلى المدير كذلك مسؤولية كبيرة في إنجاح لبرمج لقراءة والملاعبة التي تساعد على نمو وتطور مهنة التعليم

❖ الكتاب المقرر:

من امشكلات التي نواجهها في الكتاب المقرر أنه واحد لجميع طلاب نصف دون مراعاة لفروق الفردية، فربما كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعفاء أصيوا

بالفشل، وإذا كان آدمي من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم. و بدلت لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة .

❖ البراميج المدرسية :

يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادراً على تلبية حاجات الطفل و قدراته و ميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج

❖ ضعف التدريس :

للاحظ أنه من أسباب ضعف التدريس هو المعلمين المستجدين الذين ليست لديهم خبرة في التدريس، أو المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين تدريباً كافياً يمكنهم من فهم نفسية الطفل و من مساعدته على تلبية حاجاته و ميوله فتعثر بذلك العملية لتزويج التعليمية و ينتج عنها طلاب ضعفاء لا يحسنون القراءة .

❖ موقف المعلم من التلميذ .

لنظمر في هذه المرحلة إحساس مرهف و استجابة صادقة و سريعة لحور من المعلم التي تساعد على التغلب على مشكلاته القرائية و يحاول جاداً بذل جهد كبير لاستيعاب مهارة انقراء بالسرعة، الممكنة كي يكسب رضا المعلم الذي أحب. فعلى المعلم مسؤولية تشجيع المتعلم الذي يبدو عليه عدم المقدرة على القراءة و يدعمه و يشعره بالحب و لأمر و الاطمئنان مما سيكون له أكبر أثر كبير في مساعدته على التغلب على مشكلاته القرائية

❖ مهارة المعلم :

على المعلم الذي يدرس في المرحلة الابتدائية الأولى، يتقن تدريس لمهارات الأساسية في برامج القراءة و أن يهي المهارات التي يحتاجها الطالب كخلفية أساسية تساعد في تعلم لمهارات لأخرى . كما يجب أن يكون قادراً على تشخيص المشكلات القرائية و يفهم الفروق الفردية لطلابه كي يتوخى في أساليب تدريسه . كما أنه عليه أن يكون متمكناً من تدريس المهارات القرائية و يضعها نصب عينيه أهدافاً رئيسية يسعى إلى تحقيقها من حيث يقرأ و يفهم و يكتب

❖ أساليب التدريس :

يركز الأسلوب على الطرق الأساسية و الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس القراءة لذا يجب أن تكون طريقة تدريس القراءة استقلالية يعني أن ينقي المعلم للمحروف امجانبية

المختنعة أساليب تكفل إعطاء التلاميذ أساساً متيناً في التحليل والتركيب و يتقني الكلمة المستوحاة من البيئة أسلوبياً يساعد في استبعاد الطفل كي يبدأ باستعمال لكتاب المقرر، و يتقني من القصة أسلوباً يؤدي إلى تشجيع التلاميذ على القراءة المستقلة أي يهودهم على أنفسهم

صوامل تخصص الطالب.

❖ استبعاد الطالب.

إن مرحلة الاستعداد أو التمهيد للقراءة مرحلة ضرورية و يجب أن تكون جادة لتكوين خبرات جديدة لدى الطفل عن الحروف الهجائية بالإضافة إلى مخزونه من الحشرات لسابقة التي لديه و منها يبدأ بتطوير اهتماماته فتتحول عنده الرموز إلى كلمات لها معنى تشبه بل حد كبير تلك الكلمات التي سماعها .

❖ الكلام واللغة.

اللغة هي وسيلة اتصال الطفل بعالمه الخارجي و هناك اختلاف كبير بين الكلام الذي يستعمله في حياته العامة و بين لغة الكتاب، و إن عدم تطابق كلام الطفل العادي للغة لكتب من العوامل التي تؤدي إلى ضعف القراءة في الصفوف الابتدائية

❖ النعوم في سن ما قبل المدرسة :

لقد أكدت الدراسات على أن مواد اللعب أهميتها و فائدتها إذ تجلب انتباه الطفل و اهتمامه و تركز لديه حب القراءة و الاستمتاع بها سنوات الثلاث الأولى من المدرسة مثلاً يتعلم بحروف الكلمات الملونة يميزها و يركب منها اسما لحيوان أو نبات أو أي شيء آخر و بذلك يكتسب معرفة أحرف الكلمات الملونة الحبية التي يستطيع بواسطتها تركيب مفردات نابعة من بيئته .

❖ فكرة الطفل عن ذاته :

سؤال: كيف تتطابق القراءة مع فكرة الذات؟

من خلال القراءة يختار الطفل من الأفراد الذين يقرأ عنهم نموذجاً لتشكيك سلوكه و تفكيره عن ذاته و تطويرها لأن الطفل يعمل كمرآة تمكس سلوكيات جديدة و مثابنة و متنوعة و منها يشكل فكرته عن ذاته كفرد من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه فالطفل الذي تنفص الثقة في قدراته يشعر بالتخاف و الإحباط حين تصادفه أية صعوبة في تعلمه للقراءة

لأن ضعف ثقة المعلم في قدراته القرائية تشككه في فكرته عن ذاته و تجمعه يعتقد أنه تعلمه فاشل و ينتج عن ذلك عزوفه عن القراءة.

معالجة الضعف القرائي

إن الإحاطة الشاملة في القراءة موجودة في معظم المدارس، وهي السبب الرئيسي لذي يعيق فعالية مستوى المعلم والتلميذ كما أنها المحور الأساسي لكثير من النقد الموجه للمدارس من عامة الناس وحتى تحمل المدرسة مشكلة القراءة عليها أن تلم بأسباب قصور وأن تتحمل مسؤولية تحسينه وإصلاحه (ملفات، 1985، 51).

وتشير نتائج بعض الدراسات والبحوث إلى أن هناك مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق المدرسة اتجه النقص الضعيف في القراءة، فعليها المبادرة بالعلاج لما يديه الأطفال من مطهر لضعف في المرحلة الأولى، والتي بالتالي يمتد أثره إلى العمل المدرسي ومن ثم إلى شخصية طفل ومستقبله في المجتمع الذي يعيش فيه .

وإن المدرسة ستكون عاجزة إن لم تجد بيئة صحية ملائمة لعملية التعلم وإذ لم تشارك بالانشغال لشمل الصعوبات التي يواجهها الطفل الفرد في القراءة، على أن تتسع حد، انشغال بالتدريس العلاجي المكثف وإلا فإنه سيصبح التلاميذ ضعيفين غرباً مما يكون سبباً بالغاً للقصور في المسيرة الدراسية، إن الضعف القرائي في المدارس سببه عديم تقويم برعها وأساليب التدريس. "ولقد تعددت وسائل هذا العلاج، واقتضى أن يسبقه تشخيص دقيق للعيوب التي ينبغي أن تعالج، وحصر القدرات التي ينبغي أن تتوافر عند العمل حتى يستطيع أن ينجز عملية القراءة" (لستي، 1964، 38).

وهناك أساسيات لتحسين برامج القراءة كما وضعها التربويون :-

- الكشف عن صعوبات التعلم الفردية لدراسة الطفل دراسة عامة تساعد في فهمه ولاكتشاف مستوى الطفل في القراءة والوقوف على أنواع الصعوبات القرائية التي تواجهه لا بد من تقييم منهجي .

- تنظيم برنامج تعليمي متطور للقراءة بتوفير وسائل تعليمية ذات مستويات مختلفة

- محاولة تحبيب الطفل الفشل والإحباط نتيجة للصعوبات التي تواجهه، ولا بد من تجنب ترك الصعوبات في القراءة وتدعيم الأطفال لتمكينهم من المهارات القرائية.

تعليم برامج علاجية مرتبط بالنقاط السابقة

- تنظيم برنامج قرائي واسع يزود الطلبة بمجموعات قرائية تعزز الدافعية لديهم بأن يشتمل على وسائل تعليمية متدرجة من حيث الصعوبة

الوسائل التشخيصية للضعف القرائي،

وتيسر هذا العلاج وإنقاذ وسائله فقد أنشئت عيادات خاصة بالقراءة في الجامعات الكبرى والمدارس النموذجية التي تتولى الفحص عن أسباب التأخر في القراءة لدى الأطفال، بالتعاون مع المدرسين لوضع برامج علاجية لهم، ويقوم بالعمل في هذه العيادات أخصائيون وأساتذة متخصصون في التربية وعلم النفس وأطباء وجراحون؛ حيث يعملون على دراسة حالات التأخر في القراءة مستعينين بكثير من الأجهزة كالتدسكوبات والميكروسكوبات والمرايا والمسجلات والصور الفوتوغرافية بالإضافة إلى مختلف الاختبارات السمعية والبصرية والعقلية

ومن أمثلة الأجهزة التي تستعمل كوسائل تشخيصية :

الأفئالموجرافية وهو جهاز يختص بتسجيل حركات العين أثناء القراءة وذلك لدرستها وتشخيص عيوبها وفق آلية معينة

الميترونوسكوب وهو جهاز خاص بتدريب التلاميذ على السرعة في القراءة والتقليل من زمن توقفات ومنع بعض الحركات الرجعية في العين أثناء القراءة وبالتالي يؤدي إلى التعويد على القراءة بالجملة وليس بالكلمة .

التليينوكيولار وهو يعمل على تشخيص العيوب البصرية في هذه العيادات ويعمل على اختبار حدة البصر ضمن آلية معينة . ولذلك ظهرت الحاجة الملحة إلى الوسائل التي تكون في متناول يد المعلم يلجأ إليها بسهولة فور ظهور العيوب وقبل أن يستعصي حلها، وأنسب الأوقات للكشف عن المستويات القرائية وبخاصة الضعاف والشواذ هي نهاية السنة لثالثة وبداية السنة الرابعة الابتدائية وستناول الآن سلسلة من الاختبارات التشخيصية والتدريبات العلاجية المتدرجة في صعوبتها لتلائم ما يظهره الأطفال من عيوب قرائية .

أنواع الاختبارات لتشخيص الضعف القرائي

أولاً : الاختبارات التشخيصية

الاختبارات انشخيصية لعيوب القراءة الصامتة وتتكون من .

- اختبار تشخيصي عام لسرعة القراءة وفهم المادة المقروءة ويستطيع المعلم أن يبدأ به عمله العلاجي في ميدان القراءة فيعين التلاميذ الذين لا تصل قدرتهم على القراءة الصامتة إلى المستوى الذي يكفل لهم النجاح في القراءة وحسن استعمالها
- اختبار لملاحظة عادات القراءة الصامتة وخاصة حركات العين في أثناء القراءة
- الاختبارات التي تقيس القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وهي :-
- اختبار لفهم التعليمات العامة وتنفيذها .
- اختبار لفهم التعليمات الحسابية وتنفيذها .
- اختبار لتذكر المادة المقروءة

الاحتبارات لتشخيصية لعيوب القراءة الجهرية وهي :

استدراك القدرة على القراءة الجهرية وطريقة تسجيل الأخطاء .

حساب المدى البصري الصوتي وطريقة تسجيل النتائج .

حسابات لعيوب النطق (لطفى 1964، 1966).

ذميا . التدريبات العلاجية .

هناك العديد من التدريبات العلاجية للعيوب الآتية:

- العيوب الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل المجموعات الآتية :-
- المجموعة الأولى : أخطاء حركات العين في أثناء القراءة وتشمل :
 - تدريبات لزيادة المدى البصري .
 - تدريبات على الانتقال الصحيح من سطر لسطر
 - تدريبات لتنظيم حركات العين في أثناء القراءة .
- المجموعة الثانية : أخطاء الاستعمال اللغوي وتشمل :
 - تدريبات على إنهاء الجمل
 - تدريبات على إكمال الجمل
- المجموعة الثالثة : أخطاء التمييز بين الكلمات :-
- تدريبات على تمييز التشابه في الشكل بين الكلمات .
- تدريبات على تمييز أواخر الكلمات

- تدريبات على تمييز الكلمات الحقيقية من غير الحقيقية
- تدريبات على تمييز الحرف الثاني من عدة كلمات .
- تدريبات على تمييز الاختلاف في الشكل بين الكلمات .
- تدريبات على تمييز أوائل الكلمات
- القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل على الأتي:-

- التدريبات على معرفة الأفكار الرئيسة للقطعة
- التدريبات على فهم معاني الكلمات
- تدريبات على تنظيم عناصر المادة المقروءة
- تدريبات على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات
- التدريبات على تمييز أجزاء الكلمة الواحدة
- التدريبات على معرفة الأفكار التوضيحية للقطعة
- تدريبات على القراءة لحل المشكلات .
- تدريبات على تذكر المادة المقروءة
- المعرب الأساسية للقراءة الجهرية وتشمل الآتية:-
- تدريبات على فهم معاني الكلمات .
- تدريبات على زيادة الثروة اللغوية
- وتشمل هذه التدريبات على أسئلة متدرجة في الصعوبة (لطفي، 1964، 47).

تشخيص وعلاج الضعف في القراءة

تشخيص الضعف في القراءة:

لم تكن عملية القراءة عملية معقدة كان من الصعوبة إيجاد علاج واحد للتأخر لقارئ، فالطلاب الذين يعانون من التأخر القرائي يختلفون في مشكلاتهم القرائية أضف إلى ذلك اختلاف خصائص كل تلميذ ومراصفات بيئة التعلم التي لها تأثير كبير على قدرته لقراءة ومن هذا المنطلق فإنه لا توجد حالات مشتركة في جميع عيائنها فيما يتعلق بصعوبات «قراءة» لذا فإنه من الأولى أن تقوم بوضع خطة على المشكلة أولاً وتشخيصها قبل البدء بعلاجها، لأن العلاج لن يكون ناجحاً إذا لم يكن قد أخذ بعين الاعتبار نتائج

التشخيص. وعملية التشخيص هذه لا يستطيع القيام بها أي شخص فهي تتطلب شخصاً متخصصاً لديه خبرة في هذا المجال كما (تتطلب عملية التشخيص أحياناً بعض الأجهزة الخاصة التي لا تتوفر إلا في عيادات القراءة. وفي حالات كثيرة للمعجز القرائي تدعو الضرورة إلى اللجوء إلى المتخصصين مثل الأخصائيين الاجتماعيين أو المتخصصين في العلاج النفسي أو الأطباء لطلب معرفتهم في عملية تشخيص المعجز وعلاجه) (مرسي وأبو العزائم، 1983، 197)

ويقوم التشخيص على تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة ثم تحديد طريقة وأسلوب للعلاج، وبعد هذه المرحلة نحدد طريقة العلاج في ضوء هذه المعلومات للوصول إلى تشخيص دقيق حالة الناحر القرائي، ويجب على القائم بالتشخيص أن يقدم توصياته في المجالات التالية

تحديد ما إذا كان الطفل قارئاً عاجزاً وأن هناك بعض المشكلات في ضوء بعد الصعوبة الرئيسية

يوصي بالمكان المناسب لعلاج الطفل مثل حجرة الصف أو مركز القراءة بالمدرسة
بيان طبيعة التدريب المطلوب المبني على معرفة العائق من القراءة.

- تحديد الطرق الفعالة لتحسين قراءة الطفل وذلك ببيان مستويات المواد التي يجب استخدامها في العلاج.

تحديد وتوضيح أي ظرف داخل للطفل يمكن أن يحدد نموه القرائي بمساعدة الخبراء الآخرين

- يجب أن يراعى تقييم البيئة التعليمية للطفل كلها للكشف أي ظرف يحول دون تقدم الطفل في القراءة.

والتشخيص لا يكون بدرجة واحدة فهو يتألف من مستويات وهذه المستويات هي:-

- أولاً: مستوى التشخيص العام- الذي يكون لجميع الطلاب في المدرسة
- ثانياً: مستوى التشخيص التحليلي- وهذا المستوى يهتم بالحالات التي تحتاج لدراسة تفصيلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلي لهذه الحالات.
- ثالثاً: مستوى تشخيص المعروف به (دراسة الحالة) وهذا المستوى يكون لمتعامل مع الحالات الفردية المعقدة

علاج عيوب القراءة:

تعد المدرسة هي المسؤولة عن علاج صعوبات القراءة ومسؤولياتها تكاد تكون الأكبر في هذا المجال، وتتعدى مسؤولية البيت والوالدين، وقد أشارت إلى ذلك كثير من نتائج الأبحاث ولدراسات في هذا المجال وكما نوهنا سابقاً أن يسبق العلاج تشخيص دقيق لعيوب القراءة ليكون العلاج ناجحاً يوتي أكله، فالشخص هو المهد للعلاج.

صعوبات التعرف

إلى الكسوت يمكن معالجتها باستخدام مؤشرات السياق ومؤشرات الصورة ولاستلة التي يقوم المدرس بتوجيهها، وبهد ذلك يتم توجيه انتباه الطفل إلى التشابه في مداهات بعض الكمات وذلك من خلال القدرة على التعرف بصرياً مع عدد كبير من الكمات ولربط بين لرمز و لعمى، أما الطفل الذي يعاني من العجز القرائي بلوحة كبيرة، أي العجز الذي ظل في لمسة عدة سنوات دون أن يتعلم كيف يقرأ فيكون علاجه من خلال ثلاث طرق.

أولاً، الطريقة المتتبع والمطلق والكتابة التي ابتكرتها (فيرنالد).

وقد أثبت هذه الطريقة فعاليتها في تدعيم الاتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من يسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية) وفي توجيه انتباه الطفل إلى الصورة الصرية للكلمة وتدريبه على لتعلق بالأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع و متحد م سياق لتعرف على معاني الكلمات (مرسي، وأبو الغراب، 1983، 47).

ثانياً، الطريقة الثانية فهي الطريقة الصوتية

وهي تعتمد على تدريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة ومنها (الطريقة التي دعت (مونرو) إلى استخدامها، وقد أثبت هذه الطرق نجاحها في تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة في القراءة وهي تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار لطفل هذه التدريبات تكراراً كثيراً متوفاً، وتحدد هذه الطرق أساليب عديدة لعلاج أعطاش معينة مثل الخطأ في تعلق الحروف المتحركة والسكون نتيجة قلبها وغير ذلك من الأعطاش. (مرسي، وأبو الغراب، 1983، 476).

ثالثاً، الطريقة الثالثة تعتمد على تفهم احتياجات الطفل وإضافة تدريبات خاصة بالطفل الذي يعاني من التأخر القرائي

وهي تلك التي يدعو (جونس) لاستخدامها وهي طريقة تستخدم كافة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون في الفصول الجيدة بالمدرسة وتنجح هذه الطريقة عندما يحصل التلاميذ على تدريبات مركزة قائمة على فهم دقيق لاحتياجاتهم الفردية (مرسي، أبو المزم، 1983: 477). وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق بصري متوسط في القراءة، فيجب أن تستخدم معهم الأساليب التي يركز على الناحية الصوتية (وإذا كان العائق ابصري شديداً فمن الواجب أن يتجنبوا إرهاق بصرهم وهم في حاجة إلى غيره كد وحروف أكبر في لطاعة وفترات قراءة قصيرة، ومن الواجب الاهتمام بالأسشطة التي لا تحتاج إلى جهد بصري (مرسي، أبو المزم، 1983: 522).

أما الذين يعانون من عائق سمعي يجب التركيز في علاجه على الأساليب البصرية في تعليمهم القراءة واعتماد المعلم على الناحية البصرية في تعليمهم وتجنب الناحية الصوتية في حين يحتاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق إلى اختصاصيين لعلاجهم ليصبح بعضهم أكثر وضوحاً ومن ثم تستخدم معهم الأساليب العادية. وهنا لا بد من لامت مس لإشارة إلى أن من يتم بتدريس العربية يجد عدة صعوبات تواجهه للتعلم، وبكسر تلخيص بعضها فيما يلي:

صعوبات في اللفظ

فانطالبت يحيط في اللفظ بين النطق والكاف، فقلتم ولفظها (كلم) وبين «تاء والطاء» مطاوعة ينطقها (تاولة)، وبين الدال والصاد، فههه يلفظها (بهذ)، وبين «ظاء واذال» مطهر ينطقها (زهر)، وبين الحاء والهاء، ففي حليب (هليب)، وبين السين والصاد ففي صورة (سورة).

صعوبات في كتابة الحروف

بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها وفي آخرها إذا كان متصلاً، أو إذا كان منفصلاً، فحرف العين على سبيل المثال هو في أول الكلمة غيره في وسطها، وغيره في آخرها في حالة الاتصال أو الانفصال.

صعوبات في التثنية

لاتتسام لتثنية في اللغات الأجنبية، وصعوبات أخرى في جمع

التكبير، إذ ليست هناك قاعدة في هذا الجمع، وهذا يشكل عبء في سرعة تعلم الدارس فكذب نجمع على كتب، وقلم على أقلام، وجدار على جدران، ومفتح على مفاتيح ... الخ.

صعوبات في العدد

ففي الوقت الذي نقول فيه للدارس - كتاب مفرد والجمع كتب، فنقول خمسة كتب، نجهده يسأل مدهوشاً. لماذا نقول إذن خمسة عشر كتاباً، وأنت تقول - كتاب مفرد، وكتب للجمع، وخمسة عشر عدد للجمع؟

صعوبات في الإملاء

فهر قد تعلم أن الألف هو أول الأحرف الأبجدية، ولكن عندما يكتب (إلى) يجد أن حرف قد نحد شكلاً جديداً تعلمه على أنه (الياء) وتأتي للطابع عتداً لتريد لأمر تعقيداً، وبدلاً من أن تكتب (الياء) كما هي بنقطتين، فإنها هي تحذفهما، فيلتبس الأمر على انقارئ، بالإضافة إلى الاستثناءات في كتابة الهمزة تلك هي بعض الصعوبات، صير أن العريقة لمهجمة في تعليم الطلبة لتل كل الصعاب، فتصبح اللغة شيئاً مألوفاً بالنسبة إلى الدارس

نصائح عامة لتدريس اللغة

1- تعاليم المحدث والكلام قبل القراءة والكتابة، بحيث تقدم للدارس المادح لصحيحة في المنطق، نية العمل على تقليدها ومحاكاتها، على أن تعلم أصوات اللغة لعربية بطريقة بيوية عتماداً على المحاكاة والتكرار، مع التركيز على الصعوبات اللغوية الناجمة عن لفروق بين اللغة الأم واللغة العربية، إذ من المعروف أن هناك حروفاً مشتركة بين اللغة لعربية وغيرها من اللغات الأجنبية مثل : الألف، الياء، الناء، الجيم، الدال، الزاء، السين، الشين، الفاء، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو، الياء - وهناك حروف تفرد بها اللغة العربية مثل الضاد، الطاء، العين، العين، الحاء، الصاد، الغاف. فينبغي لبدء بالحروف المشتركة.

2- التدرج في تقديم المادة اللغوية مراعاة للمبادئ التربوية الأساسية، وتجنباً لتقديم أكثر من صعوبة لعربية في الموقف الواحد، كأن يصار إلى تقديم بعض الصعوبات المشتركة بالإحاطة إلى تقديم صامت غير مشترك .. وهكذا، ذلك لأن تقديم البنى المشتعلة على الصوامت المشتركة وعلى صعوبة واحدة من الصوامت غير المشتركة، يسهل عملية التعلم، نظراً لأن تراكم هذه الصعوبات يؤدي إلى ملل الدارس وتغوره.

3- من الواضح أن معرفة مفردات اللغة لا يعني تعلم هذه اللغة، لأن المفردات تختلف في معانيها باختلاف التراكيب اللغوية . ومن هنا كان ضرورياً التركيز على عدد من المفردات لشائعة لتقدم في قوالب لغوية متنوعة، أن معرفة القوالب اللغوية يساعد كثيراً في تعلم اللغة ففي النمط التالي. أريد أن أشرب، يمكن استبدال أي فعل آخر اشرب أريد أن أكل، أريد أن أجلس، أحضر المحاضرة، أنا، أذهب، أكتب الخ.

وتقدم هذه الأنماط بالتدرج، بحيث يبدأ بتقديم الأنماط القصيرة، مثل : أ أكتب، وفي بنية أخرى يزداد بالتقدم: أنا أكتب بالقلم، ثم يزداد على الدفتر تصبح البنية أنا أكتب بالقلم على الدفتر، بالطبشور على اللوح . الخ . وبهذا الطريق تتكون لدى تلامذات المدارس العادات اللغوية السليمة

4 بعد مضي شهرين من تعلم المحادثة، وبعد تذليل أغلب الصعوبات اللغوية المتعلقة بالنطق، تتم عملية الانتقال إلى مرحلة القراءة والكتابة، على أن تقدم في هذه العملية النمط بلغوية التي قدمت في المحادثة والكلام نظراً لأن التلاميذ يعرفون لفظها ومعناها، مما يشكل سهولة في تعلم قراءتها وكتابتها، ثم تقدم لهم الحروف بأشكالها المختلفة، ولأصوات، ودور الحركات القصيرة والطويلة، ومقام المقطع الصوتية

5- الابتعاد عن مصطلحات النحوية، بحيث تعلم البنية اللغوية دون ذكر لمصطلحات النحو، تأثراً بأن اللغة ليست في مجموع الحقائق، وإنما هي مهارة يكتسبها المتعلم بعمومية، ويكون هذا لاكتساب بالتدريج على البنى النحوية بحيث تصبح مهارة على لسان التلاميذ دون أن يعرف مصطلحاتها النحوية، ففي النمط التالي: هو سحرت إلى لعاصمة؟ فالجواب بالنفي لا، ما سافرت إلى العاصمة، أو لم أسافر إلى العاصمة، هذا بالنسبة إلى ماضي. أما بالنسبة إلى المستقبل فتستخدم (لن)، بحيث يدرك التلاميذ الفرق بين البينين من غير أن يعرف أن (لم) حرف جزم وقلب، وإنما تصبح البنية مهارة على لسانه. ويجدر تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتصحيح الاستجابات الخاطئة في حينه

6- عدم الخلط بين لغة المدارس واللغة العربية، بمعنى عدم الاستعانة بلغة التلاميذ، لأن هذا الخلط يؤدي إلى تشويش انتباه التلاميذ وتشويته، كما يؤدي إلى آثار سلبية.

عقبات تحد من المتعة القرائية

إنقال شعب ما على القراءة يعتبر دليلاً على مدى تقدم ذلك الشعب، لما من أهمية لكبرى في تنقيف الإنسان وفهمه لجمعه الذي يحيا فيه، وسيطرته على البيئة التي تحيط به،

وإدراكه للعالم الذي يعاصره ويواجهه. ومن الواضح أن ممارسة القراءة في عصرنا الحالي تسد بواسطة الأساسية التي تتوفر للتعليم لتحقيق نمو الناشئ عقلياً وعاطفياً واجتماعياً وجمالياً وخلقياً، وتفتح له سبل التكوين الدائم والاندماج المستمر في المجتمع والعالم، ذلك أن فعل الناشئ مع المقروء يعطي عقله الفرصة ليكشف ذاته ويجرب بذاته، ويتبع له في الوقت نفسه اكتشاف الآخرين. إن القراءة هي القيمة المنسرة التي تقضي المكر والوجدان والعاطفة والحيل، فمن المناسب إذن أن توفر لها شروط الضخ الثقافي في إطار المدرسة ذاتها.

وعلى القراءة أن تحتوي على التمرينات المناسبة لأعمار الناشئة ومسئولياتهم العقلية، وهتماماتهم، كما تبني الثقافية القرائية التي تخامر الطالب أثناء القراءة بنية تعميق هذه القيمة الناشئة عن القراءة وتعينها، كما أن الهدف من تلك التمرينات يتجلى في تشجيع القراءة من خلال البحث حر البراهين، وتحضير المناقشات والشرح والتعليقات ويرى بعضهم أن العناية منها الأطمئنان إلى أن المقروء قد فهم وتم تقويمه والحكم عليه من مختلف النواحي، من حيث القراءة بصوت واضح، وتطق جيد وأداء معبر، ومن حيث التشرحات والتحليلات والتفصيلات، وإعادة التركيب، وثمة من يرى أنه ينبغي أن يدعم التلاميذ على إجراء عمل مكتوب يتعلق بالأمور المكتشفة من المقروء، وإن فصح النماذج لهم ليطلقوا، بعضاً لمحييتهم في أعقاب نص مدروس.

ومن الملاحظ أن ثمة عقبات تحول دون أن تأخذ القراءة المكانة اللائقة بها في حياتنا، بعضها يتعلق بالمدرسة، وبعضها الآخر يتعلق بأمور خارج نطاق المدرسة، أما ما يتعلق منها بالمدرسة فيمثل في أسوأ ما يرأى أعيننا طلبة ومدرسين، ينظرون إلى القراءة على أنها تسلية وقت لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وليس من شك في أن هذه النظرة تؤدي إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها. وبذلك تضع القائمة المرجوة منها

ولذلك كنا في أمس الحاجة إلى التنظيم والتوجيه نحو القراءة، تنظيمياً وتوجيهياً لما يقرأ في الصفوف، ولما يقرأ في المكتبات، سواء في المدرسة أو في المكتبات العامة. ومن مستلزمات عملية التوجيه تلك، أن نفرس حب القراءة في نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم، ليكون ما يقدم إليهم في المدرسة ملياً حاجاتهم ومستثيراً دوافعهم، حاملاً على إرضاء ميولهم، حتى يكون ثمة لسجود بين المقروء وبين الحاجات النفسية للناشئ واهتماماته، بحيث يتقبل إلى التمرس بالمقروء، والتغافل معه، واستنباط أفكار العامة والفرعية، ومعرفة مرميه البعيدة والقريبة، وتغذية تفكيره موضوعياً، فيتمتع الاستفادة مما يقرأ ويعتمد إلى مثله، فترداد ثقافته، وتعود خبراته.

وانه خطأ جسيم أن تنصرف في الصف كما لو أن التلاميذ يملكون القابلية نفسها، ويجدرهم لسبب نفسه بما لدى البالغين، ولهذا كانت الأساليب غير التربوي في بدء المرحلة نجح من لقراءة عملاً شاقاً لدرجة يصعب من الصعب إدراك المعاني التي تتضمنها، فيحس كثير من التلاميذ بتعب شديد عند القراءة على الرغم من الفائدة التي يستطيعون جنيها، من قصة أو تحليل شخصيات أو من أفكار... إلخ

ومن العيوب التي تواجه الناشئة في المدرسة أيضاً سوء طباعة الكتب أحياناً، ولعل مقارنة بسيطة بين الكتب المدرسية الموجودة بين أيدي الأطفال في الأسر المتقدمة، وبين الكتب المدرسية في أيدي أطفالنا تكشف الغياب لنا عن جودة تلك الكتب وتنظيمها التنظيم لدقيق المشوق، وهذا ولا شئ يسهم في جذب الأطفال إلى القراءة بكل نفس رغبة، وعزوف بعض أطفالنا عنها لعدم توفر الأساليب المشوقة.

أما العقبات التي تتعلق بالجو الخارجي العام فتتمثل في أن ظروف الحياة ليوم نادر ما تهيأ لفرصة للصغار ليتوصلوا مباشرة إلى الكتب وتصفحها واختيارها ولاكتشاف مايعجبهم، أو من خلال شهادة البالغين، شدة القراءة. إذ إن أغلب أولياء الأمور ليس لديهم لوقت لكافي لكل ذلك، ولم يمرنوا أذواقهم على معرفة الكتب النافعة والجيدة من التلفة، فضلاً عن أن أصحاب المكتبات المهرة أصبحوا قلة وتادرين في أيامنا هذه، ولما يجد القراء منهم العود الضروري ليعلموهم ويرشحوهم إلى الموضوعات القيمة

وفي لوقت نفسه لا يمكننا أن نتجاهل وجود مجموعات من الكتب تدرج بأسعار بخسة، ووجود مكتبات عامة ومتخصصة، إلا أن ذلك كله لا يكفي بصورة عامة بالسبة لندسة مدرسة السحر الذي نمده إشكال من اللهو أكثر سهولة متمثلة في التلفزيون، والسيما، وغير ذلك.

وبذا كنا نلاحظ أن ثمة مكتبات في المدرسة، وأخرى مركزية مجهزة وبسهولة لوصول إليها، فإن هناك أموراً تحول دون الانتفاع بهذه المكتبات، وبخاصة في المدرسة، بسبب الإجراءات الروتينية التي تحدد وقت القراءة، وهذا ما يحول دون اكتشاف شدة القراءة وفرة، إذ لا من قراءة حقيقية ممكنة إلا بالإكثار من فرص القراءة، لهذا كان من الضروري تخصيص الوقت الكافي للقراءة، وإفساح المجال أمام المدرسين كي يتحيروا الكتب والمصوهر لتي يرونها ملائمة لتلاميذهم، وتلبي حاجاتهم، وترضي متطلباتهم

ومن ملاحظ أيضاً أن القراءة في تربيتنا نادراً ما تكون مصحوة بالكتابة، في حين أن التربية الحديثة ترى أن كل درس في القراءة يجب أن يقود إلى عمل كتابي، لأن التفاعل بين

جميعي الكتابة و قراءة يفسح المجال أمام الناشئ للتمرس بالجانبين معاً، ولا يخفى ما تضيفه القراءة من فائدة وغنى في عملية الكتابة، ومن الواضح أن تعلم قراءة لكتاب يجب أن يفضي إلى قراءة أفضل أيضاً، ويساهم في فهم أفضل للأشكال المتنوعة في علم الجمل (في التصوير والنحت والموسيقى ... الخ) .

وخلاصة القول أنه لكي تنمو القراءة الأهمية الجديرة بها في حياتنا كان لا بد من أن تتغلب على الصعوبات والحائلات، ونزول العقبات التي تقف في الطريق، ويكون ذلك بتطوير أهداف القراءة في مدارسنا، وإيجاد الأساليب التربوية الناجحة، والطرق السليمة في تقديم المقروء شائفاً، وخلق متعة القراءة الحرة في نفوس الناشئة عن طريق توفير الإمكانيات، سواء في الصف أو في مكتبة المدرسة، وأن يفسح المجال أمام المدرسين لاختيار المقروء بما يناسب الذوق، ويعني الفكر، ويصون القفيلة.

ولا شك في أن البيت عامل هام وأساسي في تكوين الاتجاه نحو القراءة، فعندما يرى الناشئ مكتبة فيه في بيته أو يجد أن له حريص على القراءة فإن هذا الجو ينعكس على انبساطه ويديمهم إلى أن يقتنوا من حولهم في الالتفات إلى الكتب والاطلاع عليها، وتصمم محتوياتها. وإذا نشأ الطفل على عبة الكتاب لازمه هذا الحب طوال حياته، ولا شيء يوسع للمدرس، وسعي التجاوب، ويوسع الأفق مثل القراءة الراحية

المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة

مشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة : عندما نستعرض واقع تدريس لقراءة في مدارسنا نتجلى أمامنا جملة من المشكلات التي ترتبط أساساً بنظرتنا إلى مهارة لقراءة والمفهوم الذي يعطي لهذه المهارة والطريقة التي تتبع في التعامل معها، والعناية التي نسمي إليها والمادة التي ينطلق منها النشاط القرائي. ولتشخيص المشكلات التي يرى أن لها تأثيراً واضحاً في نتائج جهد المدرسي في المجال اللغوي بالخصوص ينبغي أن تتبع الظروف التي يجري فيها تعليم مهارة لقراءة من خلال النقاط التالية -

1- نظرة إلى القراءة والمفهوم الذي يعطي لها

2- مادة التي ينطلق منها النشاط القرائي.

3- لأساليب التربوية التي تتبع في التعامل معها.

أولا النظرة الكثير من الأساتذة ينظرون إلى القراءة على أنها تدريس على اكتساب مهارة الأداء فحسب، قد يضيفون إلى ذلك الاهتمام بالشروح والمناقشات الحووية، اللغوية

التي تقود القارئ بل نفهم المعاني الظاهرة والتي يعالجها النص إن هذه النظرة التي تحصر نعيم القراءة في التدريس على فنيات الأداء، وفهم ظاهر النص نظرة قاصرة، لأننا نعمل جانباً مهماً في عملية القراءة وهو التنظيف الفكري والتكويني الوجداني وتربية الذوق، إذ لا يمكن الفصل بين القراءة باعتبارها مهارة أدائية، ونشاطاً مكرساً للاستماع والتعلم، وبين القراءة باعتبارها أداة مثلى لتكوين فكر التلميذ وبناء وجدانه وتربية مشاعره وحسب ذوقه وتهذيب سلوكه فالغاية التي يجب أن ترمي إليها دروس القراءة هي تمكين المتعلم القارئ من أن ينفذ بفكره وحرسه إلى معرفة حقائق هذا الكون، وتغير كل ما يقوله الكاتب نصرياً أو تنميحياً، والمفرد في أهداف النصوص التي هي في الواقع ترجمة للمحاثات الكونية التي نعيش منها.

إن نظرتنا إلى القراءة يجب أن تتجاوز المفهوم الضيق إلى المفهوم الواسع وتتطور والذي يعطي للقراءة مدلولاً ثقافياً وحضارياً وتربوياً واسماً، إذ يجعل منها مدخلاً عملياً للتنظيف الواسع التي تستهدف بناء شخصية الإنسان، وترقية فكره وشعوره، وروحه بحسره ومصيه، ونهيته لتتمكن في مستقبله. ولا تحقق القراءة هذا البعد التكويني إلا إذا كنا نتعامل معها وندريب تلاميذنا عليها وفق هذا التصور. بحيث نجعل من التدريب عليها أساساً لمحو العكر ورقى لشعوره، ومن ماديها أداة لاثراء الخبرات والفضائل وتحريو الإنسان من صمته وحودده، وجعله في حوار دائم مع الكتاب أو الشاعر.

ثانياً: مادة التي يطلق منها النشاط القرائي إن الضعف الذي نلمسه في نتائج دروس انقراء يرجع في كثير من جوانبه إلى ضعف مستوى الكتب والنصوص المعتمدة في هذا العمل، إذ قلما نجد كتاباً أو نصوصاً ملائمة في ميثاقها ومعناها لأغراض القراءة والمستويات العلاب، وتستجيب لاهتماماتهم وتعالج القضايا التي تهمهم، وتشغل حصرهم بأسلوب مشوق مثير، وبغنة سليمة تجعلهم يكتشفون ألوان التعبير الراقية ويجذبون إليها. إن مادة القراءة هي النص ويفتره لا يستطيع الأستاذ أن يفعل شيئاً، لوذا كان النص ضحلاً في معانيه فقيراً في أفكاره هريلاً في أسلوبه معقداً في بنائه فإن الدرس لا يحقق أهدافه، وكذلك إذا كان المعلم لا يبدى اهتماماً خاصاً بدراسة النص بهدف استيعاب مدانيه الظاهرة والباطنة (تدك المعاني التي تدرك من خلال التاويل المبسّط لبنية النص وقراءة لقرائن والإشارات ولإيحاءات قرآنية لاحصة).

ثالثاً: الأساليب التي نتبع في التعامل مع القراءة إن عملية التنظيف التي هي من صميم عملية القراءة تستوجب أن تكون الحصص المكرسة للتعرض على القراءة والاستعادة منها داخل المدرسة وعارجها مجالاً للتحليل والنقشة والتضد والتخوق لحوسب النص

المختلفة، إذ لا بد من أن تنصب هذه العمليات الأوسع على الجوانب النفسية والعكسية ولأدبية والأسلوبية على أن لا تهمل نفسية الكاتب واتجاهه، والبيئة التي صنعته، لأن ذلك يعين على فهم الفكرة أو الأفكار التي يرمز الكاتب بليغها للناس، ولأننا نريد من القراءة أن تكون عاملاً من عوامل نمو شخصية الإنسان في جوانبها المختلفة، ومن ثم فلا بد من أخذ المعلم هذه الأمور كلها في الحسبان، حين يقدم على نهضة درس القراءة والتخطيط لتنفيذه ولا فقدت القراءة قيمتها وقدرتها على البناء والتغيير المطلوبين، إن المشكلة التي يطرحها تعميم القراءة هي أننا ما كنا نتعامل مع هذه المهارة كما لو كانت فناً من فنون المعرفة فاعلمنا بذاته وهذا أحد أسباب التي ولدت ضعف الوعي القرائي الذي أثر بشدوره في قدرات التلاميذ لقرائية وجعلهم في كثير من الأحيان مرددين لا قارئين سامعين لا متكلمين وحوار القراءة بأبعادها المختلفة من مجال حي للاستماع والتفوق إلى مجرد تدريبات أدبية لا حياة فيها إلى مجرد استماع لكلام الكاتب دون محاورته والتعليق على أفكاره. فالتدريسي الحو هو الذي يستطيع أن يمتلك النص في أصعقه ويرحل بذهنه إلى مديشة الزمن الذي عاشه الكاتب ويتأمل الغايات التي استهدفها من وراء إنتاجه الذي وضعه بين أيدينا، فالقراءة التي لا تربط الإنسان بعالمه الصغير، ولا تصله بأخيه وتراثه وتكسبه قدرة على فهم هذا التراث ونفذه وتمتج حبه على تراث الإنسانية لا قيمة لها

مشاكل الكتابة ووسائل تنمية الكتابة الصحيحة

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، فمنهم من رضي عنها، ومنهم من رأى أن فيها مشكلات ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة هي الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والاعجام، ووصف الحروف وفصاحتها، واستخدام الصوائت، والإعراب، واختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي . وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً (عاطر وعرون، 1989).

1- الشكل:

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف، الفسحة، وفتحة وكسرة، وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمه لفظ "علم" مثلاً حراً فيما إذا كانت: علم أو علم أو علم، أو علم، أو علم، وإذا وجد لفظاً مثل "أن" تحمير حل يقرؤها أن، أو أن أو إ، أو إن. ونشأ عن ذلك أننا لا نجد حتى من بين من تعوقوا في

اللغة العربية من لا يتطرق في غلط الكلمات، لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع لتفريغ لها، أو الوصول إليها.

2- قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند الناشئين ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلي:

1. الفرق بين رسم الحرف وصوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما يطق يكتب، وما لا يطق به لا يكتب، ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تسع ذلك المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها كما في "أولئك هم ذووا" وحدثت أحرف يطق بها كما في "ذلك لكن طه". وغولف رسم الألف لينة لتي تكتب ياء نارة، والعلة قارة أخرى. ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت.

2. ارتطام قواعد الإملاء والتحو والصرف:

ربما كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل حجة من لعنات لتي تعرف الكتابة فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق، والموقع لإعرابي للكلمة وسرع الحرف الذي يكتبه، وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق أصعب إلى ذلك أن هناك كثير من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا. وتنجس هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة، فإذا كانت تالفة وأصلها الواو رسمت ألفاً كما في سم، دعا، وإذا كانت تالفة وأصلها الياء رسمت ياء كما في رمى، هدى

وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في انشئ، مصطفى، لا إذا سبقت ببناء فترسم ألفاً كما في دنيا، يحيا، ويستثنى من ذلك الاسم محي فترسم على القاعدة وتنجس هذه الصعوبة أيضاً إذا نظرنا إلى "ما" فهي توصل بكل إذا كانت زمانية، ويرب و إذا كانت كائنة، وتوصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

3. تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:-

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها بحيث أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالتأ بالعتار.

فالمهزة المتوسطة مثلاً فهي إما متوسطة بالأصالة وأما متوسطة ثانويلاً، ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكنة إما صحيح، وأما معش، والمتحرك من المهزة أو ما قبلها مضعون أو مفتوح أو مكسور. ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، والكل قاعدة - غالباً - استثناء.

4. الاختلاف في قواعد الإملاء

من أسباب الصعوبة أيضاً كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت لقواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية، فالمهزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه يقرمون، يقرمون، يقرؤون وكلها رسم صائب. ولهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير، واتجهت جُلست لجميع اتجاهات ثلاثة. الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء القديم على قدمه، وأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان وهو رأي القدماء والمتحسكين بالقديم. يقول حسن الغاياني معللاً هذا رأي لقد ألف الرسم الحديث، وكتبنا به مؤلفاتنا، وطبعنا به كتبنا، وأرى أن من الخير الإبقاء عليه دون تغيير أو تعديل (1) ويقول زكي المهندي: "إن موضوع المهزة لا يصبح أب يافش، لأنها بوصفها لحظي مرشدة للقرّاء في القراءة". والاتجاه الثاني يرى أن تتطابق الكتابة واسطق، فكل ما يعطى به يكتب وكل ما لا يعطى لا يكتب. ويرون أيضاً أن من حسن الطالع أن عمده الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد احتفظوا فيها، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف في وضع قواعد المطابقة لم يردون من التذليل والتيسير، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الأخذ به يقضي على المشاكل القائمة في مسألة أميزة وفي غيرها، ولأنه يدعو إلى التيسير الذي يشده كل يصلح. أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئي فيه إصلاح القديم وفيه التجديد، فهم يرون أن تجمع الأنفاظ المختلف فيها، ويعتق على طريقة ميسرة في كتابتها، عسى أن يصدر ذلك في صورة قرار علمي مجعومي وهذا الاقتراح خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم، ويعرفون موانع الصعوبات.

3- اختلاف صورة الحروف باختلاف موضعه من الكلمة.

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي نون، ونون، وراء، والزاي، والطاء، والواو. وهناك حروف لكن منها صورتان هي الباء، تاء، وجميم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والفاء، والظاء، واللام، والنون. وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف، والميم، وهناك

في تدرج تطور لكتابة العربية، غير أن التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل تصورات الحتمية لضممة والفتحة والكسرة فيما زالت ترسم حركات وقد برز علماء اللغة ذلك الوضع بعلة اتميز بين الحروف والحركات وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار هي لأشكال التي نستعملها الآن

7- الإعراب:

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب، فالاسم المعروف يرفع وينصب ويجر، والفعل المعروف يرفع وينصب ويجزم، ويكون الإعراب نارة بالحركة، ونارة بالحرف، ونارة بالإثبات، ونارة بحذف، بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات والمهم هنا هو التعبير في صورة الكلمة التي تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها في حالات جرم لمصادر لأجوف والماقص، وفي تنوين المخصوص رفعاً وجراً على سبيل المثال وهذه لعوام لتي تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درابنتهم بها وهي عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ في فترات تعلم المجيء

8 اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

من ملاحظ أن هجاء المصحف يختلف عن المجيء العادي، وذلك في عدة مواضع هي حذف والربدة، ومد الناء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، وهذا لاختلاف بين نوعي المجيء يشكل مواطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عيه على بعض آيات القرآن الكريم في أثناء دراسته

هذه أهم صعوبات التي يجدها الباحثون في الكتابة العربية الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والاعجام، ووصل الحروف وفصلها ونظام كتابتها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن المجيء لعادي والواقع أنها تشكل حوائق في سبيل تعليم النشء.

الأسس التي تحقّق الفرض من هذه المناقشة وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات لسابقة، ووضع الحلول المناسبة لها. ويمكن إيجاز هذه الأسس فيما يلي:-

1- التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون في التيسير دون الإخلال بأصول لكتابة .

2- لاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والامتنعاد بأراء عديم اللغة، وبمفاهيم الكتابة العربية.

3- الأخذ بقرودت مجمع اللغة العربية بالقاهرة في شأن تبسيط الإملاء

4- الاتفاقات على أسس التهجى السليم، وإلى طرق تعليم المجيء

والتعبير هو هبة الدراسات اللغوية جميعها، وعنصر هام من عناصر النجاح الذي لا يستغنى عنه الإنسان في حياته خدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بشيئه، في تبادل المصالح ولقاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلته في التنفيس عن مشاعره، والتعبير عن أفكاره وما يحول في خاطره، وبه يتمكن القارئ أو السامع من فهم المقروء أو المسموع في يسر وسهولة. ويهدف تعليم التعبير إلى تمكين المعلمين من التحدث بطلاقة، والكتابة عن أفكارهم في صراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راقٍ رليح ومؤثر، وتوعيمهم الدقة في اختيار الألفاظ اللائمة للمعاني. وقد حدد سمك (1979) حسن التعبير وسجوة الأداء بما يأتي:

- 1 حسن اختيار الألفاظ والعبارة التي تعمل المعاني وتحوي الأفكار.
- 2 حسن التأليف فيها، بمراعاة الفقه والأحكام والاتسجام.
- 3 خلوها من الغموض والتعقيد واللبس والإيهام.
- 4 حسن أدائها وتمثيلها للمعنى.
- 5 تحررها من الحشو الخلل، والتطويل الممل الذي لا جدوى له ولا فائدة به
- 6 قوة تأثيرها، بحيث تتوافر فيها الدوافع النفسية، وتصور العبارات وسيرت مشاعر لتلاميذ

وبعد لتعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي الحياة المدرسية، وأنشغى في الحياة العملية، لأن من يسيطرون على قدرات التعبير ومهاراته يسيطرون على لكمة اللبنة ولعبارة المداقة، وذلك يعين المعلمين على أن يشقوا طريقهم في هذه الحياة بنجاح (خامر & خمادي، 1984، 22-23) ويتضمن التعبير من حيث الشكل نوعين: التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، ولكل منها مهارات وأهداف وموضوعاته ومجالاته، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه. والتعبير الكتابي من أهم ألفاظ النشاط اللغوي، لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، وأداة لحفاظ على ثقافة الإنسان وراثته، والاستفادة من نتاج العقل الإنساني، ونقله وتطويره

وقد أورد كل من يونس & الناقسة (1977) و الجبيلاطي & اثواسي (1971) و نايف معروف (1987) و شحاته (1986) مجموعة من الأغراض للتعبير يمكن إجمالها في

- 1- تنمية لقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصديق وفاعلية للآخرين .
- 2- تنمية قوة الملاحظة والفهم كأساسيين لآراء الفكر وتعميق التعبير .
- 3- التدريب على الدقة في انتقاء الألفاظ الملائكة للمعاني، وتنسيق الأفكار، وجمعها وربطها بعضها ببعض.
- 4- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، واتجاه الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة
- 5- تربية الذوق الأدبي، وإفساح المجال للإبداع والابتكار.
- 6- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلم في حياته العملية والفكرية، داخل المدرسة وخارجها
- 7 الارتقاء بأسلوب المتعلمين وإنتاجهم التعبيري من حيث الاستخدام للعوي، وسعة لأفق التفكير، والابتكار الذهني.
- 8- اكتشاف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة، وتشجيعهم ورعايتهم ليكونوا من رجال قلم، ومحبين البيان في المستقبل ومن مهارات التعبير الكتابي التي يهدف تعليم إلى إتقانها للمتعلمين، ما يلي:
- 1 مهم المتكلم العامة لما تطلب الكتابة فيه.
- 2 الوضوح، والتحديد، والسلامة في عرض الفكرة التي يريد المتعلم أن يعقلها للآخرين.
- 3 ترتيب الأفكار تبعاً لأهميتها، والربط بينها
- 4 لصديق في تصوير المشاعر، والدقة في تحديد الأفكار ووصف الأشياء.
- 5 اختيار أنماط ملائمة، والتأليف بينها في الجملة أو العبارة
- 6 تماسك العبارات وعدم تفككها.
- 7 عدم تكرار الكلمات بصورة متفارية
- 8 تذكير نواحي الجمال البارزة في انتقاء الكلمة، وتأليف العبارة، واختيار الأفكار ذات الوزن في حدود مستوى المتعلم، وبالقدر الذي يلائمه
- 9 الدقة في استخدام علامات الترقيم
- 10 حلل الأساليب من أنظمة النحو والصرف (قدوة، 1991، 117) طرفة الحمادي،

مهارة الإملاء المشككة والحل

تختلف الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ باختلاف صفوفهم، ففي الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية هناك بعض الأخطاء التي يقع في الطلبة مثل:

- 1- حذف بعض الحروف من بعض عند كتابها.
- 2- زيادة بعض الحروف.
- 3- تكرار بعض الكلمات.
- 4- حذف القسط
- 5- خلط بين حروف التشابه من حيث الشكل مثل السين والشين ن الصاد و لصاد، طاء وطاء، الحاء والحاء، والجيم.
- 6 خلط بين حروف التشابه من حيث اللفظ (التطقن) مثل (التناء و لطاء) و (الذال و لطاء) و (السين والصاد)
- 7 عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

في الحلقة الثانية بالإضافة إلى الأخطاء السابقة:-

- 1 خطأ في التمييز بين النون والتون.
- 2 خطأ في همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والتمييز.
- 3 خطأ في كتابة الحفرة المتوسطة بمختلف مواضعها
- 4 عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة

أسباب الأخطاء الإملائية

- يعاني الطلبة من كثرة قواعد الكتابة العربية .
- ارتباط بعض القواعد الإملائية والقواعد الصوتية والصرفية، مثل: ألف التثنية، ومواضع الهززة، المتوسطة.
- هناك أسباب تعود إلى الطالب نفسه مما يتصل بمخائص اللغة نفسها وبالطريقة التي يوصل بها لمعلم التدريس للطلبة، أو خلفية الطلبة حول الموضوع المراد دراسته.

من امسايب علاج الضعف في الإملاء:

- 1- أن يعمل المعلم على تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي، وهو لوضوح لغاية .
 - 2- اتباع المدرس في الوصول إلى القاعدة الإملائية طريقة الاستنتاج والاستقراء، وعدم تلقينهم القاعدة بشكل مباشر.
 - 3- لا يعتمد من التعريفات المرفقة، مثل معاقبة التلميذ بكتابة الكلمة عشر مرات، مما يضر بالقاعدة، مما يكون انجاساً سلبياً نحو هذه المادق، ونفورا من المادة .
 - 4- دراسة أسباب الضعف عند الطلبة قد يكون ضعفاً جسياً أو في الخلقة لتسمية
 - 5- مراعاة المعلمون لكتابات الطلبة، ومعاودة معلم اللغة العربية في هذه الأخطاء لرمدها وتصحيحها عند الطلبة
 - 6- إجراء اختبارات تشخيصية بين الوقت والآخر مما يؤدي إلى كشف الضعف عند الطلبة
- وهناك بعض الدراسات التي قامت على أساس علاج بعض القضايا الإملائية والتي ستعرض لاحقاً

البرنامج العلاجي

هو برنامج في التعليم المبرمج، استخدام لمعالجة الانخفاض في مستوى مهارات الإملائية. ووضع وفق طريقة البرجة الخطية المدة التي تقود لنشاط التعلم خطوة بخطوة نحو الهدف المراد في دراسة الحمزة ومشكلاتها وعلاجها للدكتور أحمد شوقي و بدوي النجار حيث عدّ نكتب أن الحمزة مشكلة من مشكلات اللغة العربية سواء في نطقها أو رسمها الإملائي وبين الصور التي يرد فيها صوت الحمزة ومن المواطن التي تقع فيها. ولقد حدد زمن بدء المشكلة وأسباب التي أدت إلى تعدد صور الحمزة وكتابتها، وأورد آراء العلماء حول كتابتها، ثم حدد قراءات كتابة الحمزة المعمول بها، والمواقف المختلفة ووجهات النظر المتعددة من هذه القواعد.

وتقدم في النهاية باقتراح يراه حلاً حاسماً وجذرياً للخلاف حول مشكلة كتابة الحمزة، وتسهيل الإملاء العربي، وذلك الاقتراح هو: "أن العلاج الذي يراه لمشكلة الحمزة هو أن تتوحد صورتها وتكون صورتها على الألف، تكتب بها في أي مكان من الكلمة، وهذا ينقي على مشكلاتها نهائياً، وللبدء. وهنا هو التعامل العلاجي العموري لمقصة

الإملائية ولكن هذه القضية لا يمكن حلها جذرياً بهذه الصورة، لكن يمكن حلها باتباع نظام علاجي لترسيخ القواعد الإملائية الخاصة بهذه القضية من مواضع المهمة.

وفي برنامج آخر استقدم باحث آخر وهو (أحمد علي كتمان) لتعليم المبرمج لطريقة علاج لأخطاء الإملائية عامة حيث توجه الباحث في أن النماذج التدريسية على حسب قول غانيه. تتألف مما يلي:

- 1- استجابة الطالب المبدئية، والتهانئة للمادة
 - 2- التدرج في الخطوة المفصلة، وهو برنامج يتألف من تتابع التمرينات والاستجابات
 - 3- التفويج المستند للاستجابات الدقيقة، ويضم ذلك من طريق التثنية اراجعة من استجابات الطالب في كل مرحلة من مراحل تعلمه
- ويمكن تقسم البرنامج المبرمج إلى إطلوات يتألف كل إطار من ثلاثة مكونات، هي :-

- 1- معلومات يعي لتعطي للطالب والتي تتبع بأسئلة .
- 2 متجدة لتعلم عن الأسئلة والمعلومات المعطاة في البرنامج.

وفي مدينة العملية العلاجية قام الباحث بتشخيص الصعوبات الإملائية وذلك بتصميم اختبار التشخيصي ومن ثم تطبيقه وبعدها تفريع نتائج الاختبار التشخيصي ولقد كان تصميم الاختبار التشخيصي على أساس قياس موضوعي للتحصيل في مادة الإملاء حيث تشمل معظم المهارات الإملائية حيث شمل الحمزة بأنواعها، الألف المدية وموضع حدها، وزمادتها، وألف ابن وابنة، والهاء المربوطة والمبسوطة والإسداد، والإعلال، والتنوين ولزيادة والتأنيق لبعض الحروف

ويشتمل اختبار أيضاً على أسئلة موضوعية متعددة كأشئلة التعرف ولتذكر والمطابقة والاختبار ولصواب والخطأ... أما عند تصميم البرنامج العلاجي فقد قام الباحث بصياغة الأغراض السوكية للحمزة بشكل عام، ولكل نوع من أنواعها بشكل خاص

ثم تصميم اختبار القبلي والبعدي وتحليل الفائدة الدراسية إلى نقاط تعليمية، ثم كتابة إطلوات البرنامج، ثم تجهيز البرنامج وتفرجه، ثم إجراء استفتاءات لطلقات لطلاب لحو البرنامج. بعد الانتهاء من التفويج في المراحل الأولى يقوم بعدها ببناء خطة علاجية الواجب القيام بها والإعداد الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرنامج الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرنامج العلاجي مثل:

1- الأهداف : وهي قسمين:

أ- عامة : وهي التي تصف مجموعة من الأهداف المتوخاة من برنامج تعليمي محدد.

ب- سلوكية : وهي التي تصف في عبارات دقيقة ما يمكن أن يقوم به المتعلم في درس تعليمي معين

والأهداف العلاجية تشتق من عدة مصادر:

أ- المتعلم وما يتصل به من حاجات وقدرات واستعدادات وميول.

ب - المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وظروفه.

ج - المادة لدرسية من حيث مجالاتها أسس اختيارها.

2- المحتوى:

وهو كل ما يصعب غطوه المناهج من حبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق السمو الشامل للتلميذ، وهذا وارد في البرامج العلاجية حيث لا بد من تحديد مكونات المحتوى، التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات لمحتفظة

3. طريقة التدريس:

وهي الإجراءات التي يتبناها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وفي اسر مج علاجية يعني أن يستخدم المعلم طرقاً مناسبة تساعد في علاجه مثل طريقة المناقشة، و.ختيار الأساليب المتنوعة مثل الاستماع والقراءة والإلقاء.

4- الأنشطة التعليمية المصاحبة:

وتعد عنصراً مهماً في العملية التعليمية، حيث يستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناهجاً في المواقف لخبرة الطبيعية التي تتطلب الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة

5- ابوسائل التعليمية :

وهو كل ما يستخدمه المعلم من أدوات ومواد تعليمية وطرائق مختلفة في مواقف تعليمية بغية ومهارة من أجل الوصول بالطلاب إلى تعلم ناجح، والوسائل التعليمية مهمة في البرامج العلاجية الخاصة بالإملاء، فهي تساعد على وضوح معنى الكلمات الصعبة، كاستخدام معاجم، أو الشرائط المسموعة أو للرية وغيرها.

6- التقويم :

حيث يمثل التقويم ركناً أساسياً في البرنامج العلاجي، فهو العملية التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج ومعرفة نواحي القوة فيه لتدعيمها ونواحي الضعف لعلاجها وتعدي الوضع فيها مستقبلاً

إذ إن البرامج العلاجية في الإملاء تبنى في ضوء عملية التقويم المسعرة التي تكشف عن وجود الصعوبات الإملائية لدى الطلاب، من اختبارات تشخيصية على شكل تقويم بنائي، وتقويم بعدي، بهدف إلى معرفة ماعلية هذه البرامج وكفاءتها في التغلب على تلك الصعوبات الإملائية، وقد تكون عملية التقويم في بداية العام الدراسي ليتمتع المعلم مستوى علاجه في الإملاء وليتمكن من بناء البرامج العلاجية المبكرة ليطبسي التعلم، ويكون تقويم هذه البر مع تقويمًا مآجحد، فانه لا بد من الأخذ بالأسس التي يعتمد عليها المعلم في عارجه للاختبار، تشخيصي

الخط.

يتوقع من الطلاب في هذه المرحلة تحقيق ما يأتي :

- 1- التعرف إلى قواعد خطي الرقعة والنسخ، وإتقان الكتابة بموجبها.
- 2- الكتابة بخط جيد، يتسم بالوضوح والجمال، وبسرعة مقبولة.
- 3- محو دقوقهم، وإردباد تقديرهم للجمال، من خلال تناسق الحروف واتساجامها، وما يعنبرها من تدوير واستقامة يجعل الخط بالقن الصق، مما يولد لدى الطلاب شعوراً لذوق الجمال
- 4- توثيق الصلة بين الخط والقراءة، إذ هما قسمان، وعلى المدرسة تحقيق هذه العلاقة
- 5- كساب جملة من القيم والاتجاهات المرغوب فيها من خلال ممارسة الخط، مثل : النظام، و ترتيب والنظام، والانتباه، والدقة، والموازنة والمقابلة، والصبر، والأناة
- 6- تربية دقة الملاحظة، وقوة الحكم لدى الطلاب، وتمريدهم على سرعة لنقد.
- 7- إشغال أوقات الفراغ بشكل إيجابي، وذلك بتدوق جماليات الخطوط العربية ومحاكاتها، وملاحظة نماذجها المكتوبة في الصحف والمجلات
- 8- التعرف إلى بعض أنواع الخطوط الفنية.
- 9- إبرر و مواهبه الفنية في كتابة الخط الجميل المميز.
- 10- كسابهم المهارات اليدوية وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات

أسباب ضعف الخط عند الطلاب

لعل من أهم الأسباب التي أدت إلى رداءة الخط عند الطلاب ما يأتي -

- 1- إسناد تدريسه إلى طائفة من المعلمين غير مؤهلين لتدريسه، وينفقون إلى معرفة قدره.
- 2- إهمال انتهاز الفرصة والمعلمين مرصوع الخط.
- 3- دمج حصص الخط - في الغالب - مع حصص الإملاء، وفي كثير من الأحيان تستبدل بحصة الخط حصّة أخرى من حصص اللغة العربية.
- 4- عدم إعطاء الطلاب الفرصة الكافية من التدريس والتدريب.
- 5- حور طلاب من حصة الخط، ولعل ذلك راجع إلى أسلوب المعلم، أو عدم كثرته، وسوء اختياره نماذج الخطية التي تجنب الاحتمام، وتفرس فيهم قياً مرهوب، فيها.
- 6- يمزو بعض المعلمين صفات الطلاب في الخط إلى مشكلات تتعلق بالخط العربي نفسه، كالتشابه بين الحروف، وتغير شكل الحرف الواحد في مواقعه المختلفة، وعدم التدرج في تعليم الخطوط (عاطف واغرون، 1989).

مقترحات لتحسين الخط عند الطلاب

يمكن تحسين خطوط الطلاب بملاحظة ما يأتي -

- 1- تدريس الخط على أنه مادة مستقلة، لها علامات خاصة كأيّة مادة أخرى.
- 2- إسناد تدريس الخط إلى معلمين عن يملكون مهارة الخط، بغض النظر عن كونه معتمداً ليدغة العربية أم لا.
- 3- تأهيل معلمين لتدريس الخط، أسوة بغيرهم من معلمي المواد الأخرى، كاللغة والرياضة، والموسيقى.
- 4- ألا يقتصر تدريب الطلاب على حصة الخط، بل على المعلم إتاحة الفرصة أمامهم في حصص الإملاء، والتعبير، والأعمال الكتابية الأخرى، وألا يقبل منهم إلا الخط الجيد، الجميل.
- 5- تشجيع الطلاب على الكتابة الواضحة الجميلة من قبل معلمي المواد الأخرى وذلك بجمع الطلاب ذوي الخطوط الحسنة علامات إضافية مثلاً

- 6- تكوين جماعة للخط العربي من الطلاب ذوي الميول والموهب الخطبة، لتنمية تلك المواهب، وتشجيع غيرهم بما يكتبون.
- 7- تزين الغرف الصفية ب لوحات من الخط الجميل لتظل أمام أعين الطلاب، من إكتسبهم، أو انتاج لمعهم، أو من قبل الخطاطين من الخارج.
- 8- عقد ندوات، و، لاستمالة الخطاطين من خارج المدرسة لتدريب الطلاب وتشجيعهم، وتزويدهم على استخدام الأقلام المربضة، وطريقة كتابة لوحات الخط
- 9- اختيار نموذج خطية، في أثناء تدريس الخط، تحمل معاني، وفضائل وقيمًا وذات عبارات سهلة تناسب عقول الطلاب.
- 10 إقامة مسابقات بين المدارس، ومنح جوائز للمتفوقين
- 1- ترويد المعلمين بدليل يرشدهم إلى الطرق السليمة في تدريس الخط

مواصفات نموذج الخط الجديد

- كما يؤدي النموذج الخطي المثلث المتوخى منه، لا بد أن يصف بمواصفات خاصة
- 1- أن يقتصر النموذج على نوع الخط المواد تعلمه
 - 2- أن يكتب بخط مجود، جميل، حسن .
 - 3- أن يكون نغمة ومضاء مناسبين لمستوى الطلاب العقلي والنفسي
 - 4- أن يتصل مصممون النموذج بحياة الطالب، وبيئته، وظروفه.
 - 5- أن يشتمل على قيمة وأنها، أو عادة حميدة.
 - 6- أن يمتدح النموذج على الحرف، أو الأحرف المراد تعليمها بأوضاعها المختلفة ما أمكن ذلك.
 - 7- ألا يقتصر على نوع واحد من النماذج، بل الأفضل أن يعرض النموذج بأنماط مختلفة وملونة، كمذبح عبارات، ونماذج كلمات، ونماذج حروف، ونماذج من جمع الطلاب
- إرشادات عامة لمواجهة مشاكل تدريس الخط
- ليس لأي إنسان أن يفرض على المعلم طريقة خاصة لتدريس أية مادة، فإن المواقف التعليمية كثيرا ما تتطلب سلوكاً في الدرس أتمح من غيره.

- 1- يكتب المعلم النموذج المختار على اللوح بخط واضح جميل، إذا كان المعلم يتقن مهارة الخط، وإلا يعرض عليهم نموذجاً مكتوباً.
- 2- يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة النموذج قراءة جيدة، ويجوز أن يقرأ المعلم النموذج إذا لمس عدم مقدرة الطلاب على قراءته بإتقان، ثم يناقش مضمون النموذج، وشرح مفرداته الصعبة، إن وجدت .
- 3- الشرح الفني لدرس الخط: يطلب المعلم من الطلاب الانتباه، وملاحظة تحركات اليد في أثناء الكتابة ثم يكتب الحرف المراد تعليمه في القسم الأسفل من اللوح، مع تبيين، وبطاشير ملونة، أجزاء الحرف، وكيفية رسمه، واتجاهات القلم، وكيف يتركب كل جزء مع الآخر، مع ضرورة استخدام السهم والأقواس الإرشادية الموضحة لسير القلم في رسم الحرف، وبعد أن ينتهي من كتابة الحرف يقرأ في القسم اليمن كاملاً متصلاً بكلمته التي وردت في النص.
- 4- استخدام أسلوب المحاكاة والتقليد في التدريس: يطلب من الطلاب محاكاة النموذج، ويعصر أن تبدأ المحاكاة على أوراق خارجية وليست على الغفتر أو كرس من خط، ثم الانتقار بعد ذلك إلى كراسات الخط، مع مراعاة الدقة والتأني.
- 5- لتصحيح ولإرشاد والتوجيه. يقوم المعلم بتفقد كتابات الطلاب، وذلك من خلال تجواله بين مقاعد الصف بوجههم ويرشدهم. ويتخذ هذا الإرشاد جانبين
 - أ) الإرشاد الفردي - حيث يقوم بإرشاد كل طالب إلى مواطن الخطأ، ولا بأس من أن يكتب المعلم للطالب الصواب بالقلم الأحمر وليس من الضروري أن يصحح كل الأخطاء، بل يكفي بإبرازها
 - ب) الإرشاد الجماعي (العام) - حيث يقوم المعلم بالطلب من الطلاب ترك الكتابة ولاتنباه إلى اللوح مرة أخرى، إذا كان ثمة خطأ شائع بين الطلاب، ليصاد الشرح للجميع ثانية.
- 6- متابعة الكتابة بعد الشرح الإرشادي العام، يعود الطلاب إلى الكتابة، ويقوم المعلم بمتابعة ولإرشاد سطرًا أثر سطر إلى نهاية الدرس
- 7- جمع الدفاتر وتقويم: تجمع دفاتر الخط، وتصحح خارج الصف، وترصد الأخطاء فيها، ونندي ملاحظات في كل دفتر، ثم تعاد في الحصة القادمة، بقصد أن يتعرف كل طالب إلى أخطائه لتصحيحها.

المهام الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهمات التالية:

أولاً يقوم الطالب باختيار مشكلة من المشكلات القرائية ومحاولة بحث المشكلة وتقديم تقرير فيها.

ثانياً أحي الطالب اختر حالة خاصة من الحالات القرائية التي ترى أنها بحاجة إلى دراسة وحاول أن تدرس هذه الحالة دراسة علمية.

ثالثاً مشكلات الكتابة العربية متباينة، وضح المقصود بذلك من خلال تقديم تقرير يشرح أسباب هذا التباين وأهمية ذلك في علاج هذه المشكلات ؟

رابعاً اختر مشكلة من مشكلات الكتابة العربية، وحاول دراسة المشكلة من دراسة الحالة في نصف الدراسي.

خامساً الإملاء من المشكلات المقلقة لدى الطلبة، اكتب تقريراً تبين فيه أهم مصدر الخطأ في الإملاء وكيفية علاجها.

سادساً: أهمية الخط في اللغة يعتمد كونه مادة كتابية بل مادة متعلقة من لأسس لجمالية وضح المقصود بذلك ؟

سابعاً قدم عرضاً يبين أنواع الخطوط وجماليتها ضمن لوحات فنية مفرومة.

مراجع الوحدة السادسة

- أحمد، أحمد، & محمد، فهمي. (1988). الطفل ومشكلات القراءة الدار المصرية اللبنانية.
- اميتية، سمير شريف (1998) علم اللغة التعليمي. اريد دار الأمل للنشر.
- أندرسون، ونيشارد س، وآخرون. (1998). أمة قارئة. ترجمة شولي نسيد الشريفي، ط١، القاهرة الدار الدولية للنشر والتوزيع
- بولد، جدي، وآخرون. (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. ترجمة محمد منير مرسى وإسماعيل أبو المزاييم، القاهرة : عالم الكتب.
- جبر، يحيى عبد الرؤوف. (1992). قراءة الاستماع. مجلة التريق السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص 121-130.
- جدجل، نورة محمد عبد المجيد، (1994). العسر القرائي (الدسليكيا) دراسة تشخيصية علاجية (ط١)، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- حبيب، عبد الله أحمد (1999). صعوبات القراءة (الدسليكيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن
- صباح، خيرى المماري (1998) صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج (ط١)، مكتبة زهراء الشرق.
- عصي، حسني عبد الباري، (1998). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظري وتطبيقاته.
- عطية، عطية & الحشكي، يوسف & أبو مغلي، أنور & أحمد، هشام & النبلي، عبد المطفى. (1990). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة عمان : دار لفكر للنشر والتوزيع .
- فض الله، محمد وجب (1995) القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها (ط١) القاهرة : عالم لكتب.
- لطفي، محمد نذري (198٩). التأخر في القراءة تشخيصية وعلاجه. (ط3). لقاهرة : مكتبة مصر

- محمد، فهم مصطفى (1992) أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص 132-136.
- مدانت، أوجيبي (1985) الأطفال ومشكلاته القرائية : أسبابها وطرق علاجها. عمان دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد، أبو المزاهر، إسماعيل. (1990) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه مورتو، ماريون. (1983) تنمية وهي القراءة. ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوسي، لقدرة : دار المعرفة .
- نزال، شكوي حامد. (1998) . بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة ورتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم لتربوية. مجلد 25، لعدد (1)، ص ص 75-99.
- اسجر، أحمد شوقي. (1984) المغزاة ومشكلاتها وعلاجها (صوت المغزاة) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كعد، أحمد علي. (1986). برنامج علاجي لتطلي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية جامعة دمشق
- لعثامي، سليمان بن سيف بن سالحين. (1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطة عمان جامعة السلطان قابوس
- غم، نادية مسعود محمد (2000) أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- ملا، بدرية سعيدة المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية مجلة مجمع البحوث التربوية. (6) من ص ص 21-26 .
- خاطر وآخرون. (1989) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في عصره الانجابات التربية الحديثة. الطبعة الرابعة.
- لبعة، عبد الفتاح حسن. (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. طبعة الأولى عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع



دار

المسيرة

للتشريع والنشر والطباعة

www.massira.jo

شركة جمال أحمد محمد صبيح وإخوته



دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo

شركة جمال احمد محمّد ديتة وخواتمه



المهارات القراءة والكتابة

طرائق تدريسها واستراتيجيات



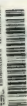
دار
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوانه

www.massira.jo

دار المسيرة - عمان - الأردن



1195424



9789957062699

